V08 - N.08 - AGOSTO 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.8 (ago. 2026) - São Paulo: Educar Rede, 2026.

1085 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. Racismo na educação- Brasil 3. Prática pedagógica 4. Crianças e o meio ambiente
5. Música na educação.6. Currículos 7 Inteligência artificial- aplicações educacionais.
8. Autismo em crianças – Brasil 9. Ensino médio - Brasil - currículos 10. Tecnologia educacional
11. Literatura brasileira - escritores negros 12. Hip- hop (cultura popular) 13. Racismo 14. Alfabetização.
15. Educação inclusiva. 16. *Bullying*. 17. Formação de professores.18. Arte de contar histórias.
19. Crianças - cuidados e tratamentos 20. Arte na educação. 21 Brincadeiras 22. Aprendizagem significativa
23. História -estudo e ensino 24. Geografia 25. Física - estudo e ensino 26. Pais e professores
27. Espaço físico na escola 28. Aprendizagem 29. Neurologia 30. Gestão ambiental
31. Língua portuguesa - estudo e ensino 32. Ferreira, Emília, 1936 ou 37–2023. 33. Crianças - desenvolvimento
34. Crianças com deficiência-educação 35. Crianças e o meio ambiente-Brasil
36. Escolas - organização e administração. 37. Freire, Paulo, 1921 - 1997
38. Sustentabilidade e meio ambiente 39. Pluralismo cultural 40. Abordagem interdisciplinar do conhecimento
41. Crianças nutrição 42. Neuropsicologia 43. Cartografia 44. Santos, Milton, 1926-2001
45. Cultura afro-brasileira-estudo e ensino 46. Indígenas da América do Sul-usos e costumes-estudo e ensino
47. Professores - formação. 48. Down, Síndrome de .49. Jogos educativos. 50. Identidade de gênero
51. Afetividade .52. Professores – saúde. 53. EJA - Educação de jovens e adultos 54. Poesia marginal
55. Teatro na educação. 56. Planejamento educacional. 57. Associações estudantis. 58. Letramento
59. Psicologia da aprendizagem. 60. Educação- Brasil-história.61. Dança na educação
62. Crianças deficientes visuais -educação 63. Paralisia cerebral em crianças
64. Pedagogia em empresarial l 65. Atendimento educacional especializado
66 Professores e alunos 67. Crianças - livros e leitura 68. Desenho infantil
69. Arte - estudo e ensino. 70. Avaliação educacional 71. Sociologia educacional
72. Literatura {ensino fundamental} - estudo e ensino 73. Contos de fadas.

CDD 370

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

EDITORIAL

Gestão Educacional e Políticas Públicas

A gestão educacional e as políticas públicas exercem influência direta na organização e no funcionamento dos sistemas de ensino. O editorial de agosto reúne pesquisas que analisam gestão escolar, liderança educacional, financiamento da educação e formulação de políticas educacionais.

O diálogo entre pesquisa acadêmica e gestão educacional é fundamental para a construção de políticas mais eficazes, democráticas e comprometidas com a garantia do direito à educação e com a melhoria da qualidade dos processos educativos.

Desejamos a todos uma excelente 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.8 (agosto/2026) - SP
ISSN 2965-9299 (Digital)
ISSN 2596-3309 (CD-ROM)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
DOI 10.53782
SITE: http//www.revistaterritórios.com.br
Rua João Burjakian, 203
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

13 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO
ADRIANA DOS PASSOS

23 MATERIALIDADES USADAS NOS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE PROMOVEM A CULTURA ESCRITA
ALESSANDRA SOUZA MISTRO

32 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO DE VALORES E O PAPEL DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA SUSTENTÁVEL
ALEXANDRA VALERIA PESSOA PIRES

43 A INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM O MEIO AMBIENTE COMO PROMOTORA DA CURIOSIDADE E DA APRENDIZAGEM
AMANDA RIBEIRO DE SOUZA

54 CIEJA, INTRINSECAMENTE ATRELADO A MÚSICA COMO UMA IMPORTANTE FERRAMENTA DE ENSINO
ANA PAULA COSTA PEREIRA

64 A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO ESCOLAR NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO
ANAILZA LIMA ALENCAR

75 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS, RISCOS ÉTICOS E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO ESPACIAL
ANDERSON FERNANDO DOS SANTOS AGOSTINHO

85 MÚSICA E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
ANGELA MARIA CRUZ SOUZA

96 CORPOS PEQUENOS, INVESTIGAÇÕES PROFUNDAS: A AUTONOMIA DOS BEBÊS NO COTIDIANO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
ANGÉLICA CORRÊA BARBOSA DE CARVALHO

108 CONTINUIDADES E RECONFIGURAÇÕES NAS POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CIÊNCIAS HUMANAS
ANTÔNIO RONEY REGIS DA SILVA

118 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS, INOVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
BENATO LIMA NASCIMENTO

SUMÁRIO

130 RAÍZES DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL
BIANCA DE FREITAS PEREIRA NAVARRO

143 "HIP HOP, EDUCAÇÃO E EMPODERAMENTO: PRÁTICAS CULTURAIS NAS PERIFERIAS E ESCOLAS PÚBLICAS"
CAMILLA GIOVANINI PEIXINHO

151 RACISMO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS
CAROLINA COUTINHO DEL PINO

160 O RESGATE DA LEITURA DAS FAMÍLIAS PARA SUAS CRIANÇAS
CLEONE ROBERTA DE SOUZA

171 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA, INCLUSIVA E HUMANIZADORA
DANIELA JOCIANE SOUZA

180 PARA ALÉM DA ACESSIBILIDADE FÍSICA: BARREIRAS EDUCACIONAIS, APOIOS E RESPONSABILIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA
DANILA LUANA LOPES DA SILVA

191 BULLYING ESCOLAR: DESAFIOS, IMPACTOS E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NO COTIDIANO EDUCATIVO
EDICELMA BATISTA GARCIAS

203 PRÁTICA REFLEXIVA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE
ELIANE DE LACERDA

211 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELISA MARIA SELES CAETANO

224 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA APRENDIZAGEM
ELISABETE DE JESUS FREIRI

237 ROTINAS, CUIDADOS E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO ACOLHIMENTO DE BEBÊS
ELISÂNGELA DE SOUSA MORAES

249 AFRICANIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE, PEDAGOGIA ANTIRRACISTA E VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NOS PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
ELISANGELA VALERIA BARBOSA DOS SANTOS

257 A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
ELIZANDRA DOS SANTOS SÁ

SUMÁRIO

266 A EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI
ERICA GOMES RODRIGUES

275 A IMPORTANCIA DO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
EULAIDE BATISTA MAGALHÃES

288 MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
FABIANA CRISTINA CIRINO

296 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA HUMANIZADA
FABIANA DA SILVA ALMEIDA PEXE

309 O ENSINO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA
FABIANA MARIA PASSINHO MASSUDA

318 A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO VIVIDO, A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E A PERCEPÇÃO DO MUNDO PELA CRIANÇA PEQUENA
FABÍOLA LOPES DE AMORIM BRITO

327 OS CONHECIMENTOS CIENTÍFICO, COTIDIANO E ESCOLAR PRESENTE EM UMA PROPOSTA DE AULA SOBRE A QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL
FERNANDA DA ROCHA CARVALHO

336 O BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORAÇÃO, DESCOBERTAS E APRENDIZAGENS POR MEIO DOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS
FLÁVIA SILVA ALMEIDA

346 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
GABRIELA PIRES

352 MINHA FAMÍLIA E MINHA ESCOLA
GIOVANA SOARES DA SILVA

360 LIMITES E POSSIBILIDADES DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INFANTIL
GISELDA SANTOS SOUZA CHAVES

372 OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PLANEJAMENTO, INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL
GISELE GOMES RAMIRES MEDRADO

SUMÁRIO

386 AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E PARA A APRENDIZAGEM
GISELLE DE SOUZA SANTOS

398 INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFANCIA: OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E A NECESSIDADE DE FORTALECIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
GISELLE SILVA SOUSA

405 NEUROAPRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES, APLICAÇÕES E LIMITES
GISLENE DE SOUZA SANTOS ALBUQUERQUE

415 RELATÓRIO DE TRABALHO DE CAMPO: CRATERA DE COLÔNIA
HERIVELTON SILVA DE LIMA

425 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
HOSANA AMÉLIA SYLVESTRE CORREIA

432 COMPREENDENDO A ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE EMÍLIA FERREIRO
ISIS NICOLI ZAGHI

440 O PAPEL DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NO APRENDIZADO INFANTIL
IVANETE GOUVEIA SILVA

448 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JANAÍNA ISIS DE MORAES

458 NATUREZA, CORPO E EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGENS EM CONTATO COM O MUNDO VIVO
JOSIMEIRE NUNES DE CARVALHO REZENDE

468 A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR PARA O MERCADO DE TRABALHO
JULIANA ALVES PRADO DE OLIVEIRA

478 A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRITÍCO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
KAMILA NOGUEIRA DE CARVALHO

488 CONSUMO CONSCIENTE SUSTENTABILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR
KARINNA SOUZA DE AQUINO

499 O BRINCAR HEURÍSTICO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EXPLORAÇÃO, A AUTONOMIA E AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DOS BEBÊS
KATIA FERNANDA DE MEIRA

SUMÁRIO

513 MULTICULTURALIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA
KATIA KELLY GONÇALVES DE OLIVEIRA

523 ENSINO DE GEOGRAFIA E LITERATURA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA O DESENVOLVIMENTO DO OLHAR GEOGRÁFICO DOS EDUCANDOS
LAIS NASCIMENTO UEHBE

538 ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE HÁBITOS ALIMENTARES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
LEILA FREITAS DE CARVALHO

551 A NEUROPSICOLOGIA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE A PARTIR DE PIAGET, WALLON E VYGOTSKY
LUANA CLARA SILVA DAMIANO

559 O TEA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA
LUCIANA SERAPIÃO DOS SANTOS

568 OS BENEFÍCIOS DA AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA NA IDADE CERTA: UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO TOTAL DA CRIANÇA
LUCIMAR DOS SANTOS VALENTE

577 MAPAS COMO LINGUAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA: DO LUGAR AO MUNDO À LUZ DE MILTON SANTOS
MARCELO AUGUSTO PEREIRA DOS SANTOS

587 PARA ALÉM DAS DATAS COMEMORATIVAS: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO COMPROMISSO COTIDIANO DA ESCOLA
MARCELO CHICONI ALVES

599 AS CONTRIBUIÇÕES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
MARCELE NEVES BRAGA SANTOS

609 PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO (PEA), UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA CIDADE DE SÃO PAULO
MARIA CLAUDETE BARROS CRUZ

619 A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN
MARIA DO CARMO BORGES FREIRE

632 BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E O PROTAGONISMO DA CRIANÇA
MARIA SILVANA DALE VEDOVE ROSA

SUMÁRIO

641 GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS IDENTIDADES
MARIA VERÔNICA SOUZA NEVES LEITE

653 AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL
MARIANA POLICASTRO PINTON

663 QUEM CUIDA DE QUEM CUIDA? O ADOECIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DIANTE DAS EXIGÊNCIAS DO COTIDIANO ESCOLAR
MILENE MONTEIRO

676 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E INCLUSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
MILTON CARDOSO DA SILVA

685 O SLAM E A POESIA MARGINAL: VOZ E IDENTIDADE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO)
MIRIAM OLIVEL DA SILVA

695 ARTE, EMANCIPAÇÃO E PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NATÁLIA LUCIA DE LIMA FRANÇA

703 A BRINCADEIRA SIMBÓLICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
NILZA MATHEUS SALLAS

714 A EDUCAÇÃO COMO PAPEL TRANSFORMADOR NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NILZA TAVARES BRITO

722 O BRINCAR AO LONGO DA HISTÓRIA: AS TRANSFORMAÇÕES DO BRINCAR E A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA
NIVEA REGINA ANGELO

727 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: COMO TORNÁ-LO MAIS COLABORATIVO E EFICAZ
PATRÍCIA KASSIA FELIX BRITO

739 O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PRÁTICA DOCENTE
PATRÍCIA DOS ANJOS VIEIRA

748 GRÊMIO ESTUDANTIL E PROTAGONISMO ESTUDANTIL
PAULO HENRIQUE TAVARES

758 A ORALIDADE E OS TEXTOS DA TRADIÇÃO ORAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA
PAULO THIAGO ANTUNES PROENÇA

SUMÁRIO

767 AS FUNÇÕES EXECUTIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTENCIONAL
POLIANA FREITAS FONSECA

785 CRIANÇAS AUTISTAS NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SIGNIFICATIVA
PRISCILA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUZA

795 PRÁTICAS INVESTIGATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O USO DE MATERIAIS HEURÍSTICOS, CANTOS SENSORIAIS E ATELIÊS COMO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
PRISCILLA CANDEIAS FONSECA

805 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, O MESMO MODELO DO SÉCULO XIX?
REBECCA BEZERRA DIPARDO

814 UMA MATEMÁTICA MAIS ABERTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I E EDUCAÇÃO INFANTIL
REGIANE PICININ

824 "EU NÃO SEI ESCREVER, SÓ SEI COPIAR": O MITO DA LOUSA CHEIA
RENATA ALMEIDA VIEIRA

831 A DANÇA COMO PRÁTICA DOCENTE NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
RENATA BOSAK

841 REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM INICIAL DAS CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL: UM ESTUDO DE CASO
RENATA BUZELLO

856 O PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA
RENILDA LOURENÇO DA PAIXÃO

863 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COLABORATIVO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: PRÁTICAS DE SALA DE AULA ENTRE O PAEE E O PROFESSOR REGENTE
ROGERIO THIAGO CRUZ

876 O IMPACTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONSEQUÊNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE ATUA COM ALUNOS AUTISTAS
SANDRA SILVA VALE

SUMÁRIO

885 A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR COMO POLÍTICA PÚBLICA: DA EDUCAÇÃO SANITÁRIA À PROMOÇÃO DO DIREITO À ALIMENTAÇÃO E À EDUCAÇÃO
SAULO DE CAMPOS OLIVEIRA

900 PEDAGOGIA SISTÊMICA
SELMA MARTINS SASSO

910 A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO COTIDIANO ESCOLAR
SILVANA DA COSTA SILVEIRA DE SOUSA

918 AS INTERAÇÕES E AS BRINCADEIRAS COMO EIXOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
SILVANA MENDONÇA DO NASCIMENTO BEZERRA

930 LEITURA NA ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DE INCENTIVAR O HÁBITO DA LEITURA DESDE CEDO
SILVIA GIL

945 A IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL
SÔNIA MARIA VENÂNCIO DE LIMA

958 TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS E CONTEMPORÂNEAS NO ENSINO DA ARTE
TABATA SANTOS MAYER

968 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TALITA DA SILVA SANTOS

982 INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR
TÂNIA REGINA BORGHOFF

991 MUSICALIZAÇÃO E ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VALÉRIA ARTHUR LOPES DOS SANTOS

1001 AVALIAÇÃO PROCESSUAL: UMA ALTERNATIVA QUALITATIVA PARA A APRENDIZAGEM AUTÔNOMA
VALQUÍRIA MARIA FERREIRA DE MELO ABATEPAULO

1015 ESCOLA CONTEMPORÂNEA: A TRANSFERÊNCIA DE RESPONSABILIDADES SOCIAIS E OS IMPACTOS NA FUNÇÃO PEDAGÓGICA
VANESSA DA SILVA SATURNINO

1027 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DESAFIOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS
VANIA RODRIGUES DOS SANTOS

SUMÁRIO

1037 INCLUSÃO DO AUTISTA NA ROTINA ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
VERA LÚCIA PEREIRA DA SILVA

1045 O ENSINO NA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL
VILMA MAXIMIANO VIEIRA

1057 ANÁLISE PSICOLÓGICA ENTRE COGNIÇÃO, EMOÇÃO E CULTURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INFANTIL
VIVIANE FERREIRA GOMES

1063 A PSICOLOGIA DOS CONTOS DE FADAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO
VIVIANI LILIAN PEREIRA DA COSTA

1075 A CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MÔNICA CHERSONI FERNANDES

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

AFRO-BRAZILIAN CULTURE IN EDUCATION

ADRIANA DOS PASSOS
Graduação em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro (UNISA) (2012); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

RESUMO

Neste trabalho serão apresentadas estratégias e práticas pedagógicas que podem ser adotadas pelos educadores para promover uma educação antirracista e que respeite a diversidade cultural do país. Por fim, são apresentadas algumas experiências bem-sucedidas de inclusão da cultura afro-brasileira na educação, destacando os benefícios para a formação dos alunos e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. As instituições de ensino têm negligenciado a cultura afro-brasileira por um longo período, o que contribui para a continuidade do racismo e da discriminação no país. Este artigo tem como objetivo também examinar a importância de incorporar a cultura afro-brasileira no currículo escolar, destacando seu papel fundamental na construção de uma sociedade mais diversa e inclusiva. Para isso, são apresentados estudos que demonstram como a valorização da cultura africana e afrodescendente pode contribuir para o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos, bem como para o combate ao preconceito e à desigualdade social.

Palavras-chave: Educação; Cultura Afro-brasileira; Inclusão; Respeito.

ABSTRACT

This paper presents pedagogical strategies and practices that educators can adopt to promote an anti-racist education that respects the country's cultural diversity. Finally, it highlights successful experiences

in integrating Afro-Brazilian culture into education, emphasizing the benefits for student development and the construction of a more just and egalitarian society. Educational institutions have long neglected Afro-Brazilian culture, a fact that contributes to the persistence of racism and discrimination in the country. This article also aims to examine the importance of incorporating Afro-Brazilian culture into the school curriculum, highlighting its fundamental role in building a more diverse and inclusive society. To this end, it presents studies demonstrating how valuing African and Afro-descendant culture can contribute to students' intellectual and emotional development, as well as to combating prejudice and social inequality.

Keywords: Education; Afro-Brazilian culture; Inclusion; Respect.

INTRODUÇÃO

Incorporar a cultura afro-brasileira na educação transcende a simples inclusão de conteúdos específicos no currículo. Ela deve estar presente em todas as esferas educacionais, desde a administração escolar até as práticas de ensino implementadas em sala de aula. As escolas devem implementar medidas afirmativas e projetos pedagógicos que reconheçam a diversidade étnico-racial, a fim de garantir a igualdade de oportunidades e o respeito à pluralidade cultural.

Originalmente as abordagens a respeito do preconceito localizaram sua origem em processos psíquicos individuais. A falta de contato com membros dos grupos alvo do preconceito, o deslocamento de características reprimidas e projetadas e a rigidez psíquica foram algumas das teorias elaboradas no passado (MARTINEZ, 1996).

Em seguida, o artigo aborda o contexto histórico da cultura afro-brasileira, fazendo um breve relato sobre a chegada dos africanos escravizados ao Brasil, as condições de vida nas plantações e o processo de miscigenação cultural que deu origem a uma cultura única e rica. Destaca também a resistência dos escravizados, sua luta pela liberdade e as manifestações culturais como forma de resistência e preservação de sua identidade.

A cultura afro-brasileira é uma rica e fascinante expressão das contribuições dos africanos e seus descendentes na formação da sociedade brasileira. Com uma história que abrange séculos de lutas, resistência e resiliência, essa cultura é uma parte vital da identidade multicultural do Brasil.

A religião é um elemento crucial da cultura afro-brasileira. Neste capítulo, examinaremos de perto as práticas religiosas afro-brasileiras mais conhecidas, como o candomblé, a umbanda e a quimbanda. Analisaremos suas origens africanas, sua relação com as religiões tradicionais brasileiras e sua influência na sociedade atual.

O estudo começa enfatizando a relevância da cultura afro-brasileira como parte integrante da nossa cultura nacional, destacando sua contribuição para a música, dança, gastronomia, religião, linguagem e artes visuais. Além disso, enfatiza a relevância de valorizar e preservar essa cultura como forma de incentivar a compreensão da diversidade cultural e combater o racismo estrutural em nossa sociedade. O objetivo deste estudo é investigar a cultura afro-brasileira, abordando sua história,

influência na formação da sociedade brasileira e relevância na preservação da identidade dos afrodescendentes. As tradições e costumes afro-brasileiros são o resultado da união de elementos culturais trazidos pelos africanos escravizados durante o período colonial com os elementos culturais brasileiros.

O artigo também analisa a influência da cultura afro-brasileira na música brasileira, destacando a importância do samba, do maracatu, do axé, entre outros gêneros musicais que têm suas raízes na cultura africana. Além disso, explora as manifestações religiosas afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda, e sua importância na formação da identidade religiosa do povo brasileiro.

A cultura afro-brasileira é um elemento fundamental na composição da identidade nacional do Brasil. Com mais de 50% da população brasileira se autodeclarando como negra ou parda, a influência da cultura afrodescendente está presente em diversos aspectos sociais, econômicos e políticos do país. Na educação, essa influência se faz presente através de práticas pedagógicas, conteúdos curriculares e iniciativas que visam promover a valorização da história, a cultura e as contribuições dos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

A presença da cultura afro-brasileira na educação é reconhecida pela legislação brasileira, que prevê a inclusão obrigatória do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. A Lei 10.639/2003 determina que a história e a cultura afro-brasileira sejam trabalhadas de forma transversal em todas as disciplinas e etapas da educação básica, visando combater o racismo e promover a igualdade racial. Além disso, a Lei 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena em todas as escolas do país, ampliando o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira.A educação é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira. A inclusão da cultura afro-brasileira na educação é uma forma de combater o racismo e promover a valorização da população negra, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Através da valorização da história, da cultura e das contribuições dos africanos e afrodescendentes, a educação pode contribuir para a construção de identidades positivas e a superação de estereótipos e preconceitos relacionados à população negra.

A formação dos docentes para incorporar a cultura afro-brasileira na educação é crucial para o êxito dessa estratégia. Os professores precisam ser conscientizados sobre a relevância de valorizar a diversidade étnico-racial e treinados para estabelecer ambientes de ensino inclusivos e sem discriminação. Ademais, é crucial incentivar a capacitação contínua dos docentes, fornecendo-lhes instrumentos e recursos didáticos para tratar adequadamente dos assuntos ligados à cultura afro-brasileira no ambiente escolar.

A valorização da cultura afro-brasileira na educação também passa pela escolha e produção de materiais didáticos que reflitam a diversidade étnico-racial brasileira. É importante que os livros didáticos, as apostilas e outros recursos utilizados em sala de aula apresentem de forma adequada e respeitosa a história e a cultura afro-brasileira, evitando estereótipos e preconceitos e promovendo a valorização da contribuição dos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

A ÁREA DO CONHECIMENTO HISTÓRIA E SUA IMPORTÂNCIA

Cabe ainda destacar que a cultura afro-brasileira apresenta uma ampla variedade de expressões, que incluem desde a religiosidade, com ênfase no candomblé e na umbanda, até as manifestações artísticas, como capoeira, samba e maracatu. Integrar essas manifestações culturais no ambiente escolar possibilita que os estudantes entrem em contato com variadas formas de expressão e possam se identificar e se reconhecer na pluralidade cultural do Brasil.

Crochik (1997, p. 43), acrescenta e argumenta que o preconceito não está só no indivíduo, está também na sociedade, citando como exemplo o nazismo . Considera a ideia de preconceito bastante ampla de forma que ele pode ser gerado dentro de cada uma das dimensões da realidade: a social e a individual.

A cultura afro-brasileira tem desempenhado um papel fundamental na educação, contribuindo para a valorização da diversidade e para a promoção da igualdade racial no Brasil. A presença de elementos da cultura afro-brasileira no ambiente educacional tem o potencial de enriquecer a formação dos estudantes, ampliando seu repertório cultural e promovendo o respeito às diferenças.

A inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Através do ensino da história, das tradições, das manifestações artísticas e das contribuições dos afrodescendentes para a cultura brasileira, os alunos podem compreender a riqueza e a importância da cultura afro-brasileira, além de desconstruir estereótipos e combater o preconceito.

Além disso, a presença da cultura afro-brasileira na educação é fundamental para a promoção da igualdade racial. Ao conhecer a história e as lutas do povo negro no Brasil, os alunos podem desenvolver uma consciência crítica em relação ao racismo e às desigualdades sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, é um importante instrumento para a promoção da diversidade e da igualdade racial no ambiente educacional. No entanto, é fundamental que essa lei seja efetivamente implementada, garantindo que os conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira sejam abordados de forma transversal em todas as disciplinas e em todos os níveis de ensino.

É preciso também fomentar a formação de professores para que possam abordar de forma adequada a cultura afro-brasileira em sala de aula, garantindo a pluralidade de ideias e promovendo o respeito às diferenças. A formação continuada dos educadores, o desenvolvimento de materiais didáticos e a realização de atividades pedagógicas que valorizem a cultura afro-brasileira são essenciais para que a educação se torne um espaço de promoção da diversidade e da igualdade racial.

O reconhecimento da cultura afro-brasileira no Ensino Superior transcende o âmbito curricular. Precisamos estabelecer espaços para diálogo e reflexão, onde alunos, docentes e pesquisadores possam debater e analisar as várias visões que permeiam a cultura afro-brasileira. A realização de

eventos acadêmicos, tais como congressos, seminários e conferências, pode auxiliar na propagação do saber e na formação de redes de pesquisa nesse campo.

A cultura e descendência africana representam um resgate de tradições religiosas e culturais, bem como as crenças, mitologias, dialetos, oralidade, músicas, entre outras possibilidades. A culinária, os jogos e as danças, como a capoeira, retratam a propagação da cultura dos negros, estimulando a participação positiva na sociedade, sem reduzir a história dessa população à escravidão (HORTA, 2010).

Além disso, é fundamental que as universidades adotem políticas de ações afirmativas, visando garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes negros. Essas políticas devem contemplar a adoção de cotas raciais, a criação de programas de bolsas de estudo específicas para esse público, além de oferecer suporte acadêmico e socioemocional adequado.

A inclusão da cultura afro-brasileira na Educação Superior é um processo complexo, que requer o engajamento de toda a comunidade acadêmica. É necessário que as instituições de ensino superior estejam comprometidas com a diversidade, promovendo a formação de profissionais capacitados para atuar de forma ética, crítica e reflexiva no contexto da cultura afro-brasileira.

Em suma, o olhar sobre a cultura afro-brasileira na Educação Superior é essencial para a construção de uma sociedade mais equânime e inclusiva. É preciso reconhecer e valorizar a contribuição dos negros africanos e seus descendentes, bem como promover o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes negros. Somente assim será possível construir uma educação que reflita a pluralidade e a riqueza do nosso país.

O olhar sobre a cultura afro-brasileira na Educação Superior é uma temática fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste texto, iremos explorar como o ensino superior aborda a cultura afro-brasileira, quais são os desafios e avanços, e como a inclusão desta temática pode contribuir para a formação de profissionais mais conscientes e comprometidos com a diversidade.

A literatura sempre mencionou os negros como escravos ou inferiores, mas as mudanças históricas que refletia na sucessão de escritores, não encontrava perfis diferentes, pois acabavam tratando essas pessoas de maneira inferiorizada e/ou estereotipada, além disso, parte dos autores retratavam os negros como preguiçosos, violentos, ignorantes, feios, entre outras características negativas (MARIOSA, 2009).

A cultura afro-brasileira é um elemento central na construção da identidade nacional. Ao longo dos séculos, os negros africanos e seus descendentes contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento do Brasil, seja na agricultura, na música, nas artes, na religião ou em outras áreas do conhecimento. No entanto, por muito tempo, essas contribuições foram marginalizadas, silenciadas ou simplesmente ignoradas em diversos espaços, inclusive na Educação Superior

Historicamente, a Educação Superior foi marcada por uma exclusão social e racial. A presença de estudantes negros nas universidades sempre foi muito reduzida, o que se refletia na falta de conhecimento e valorização da cultura afro-brasileira nos currículos e programas de ensino. Isso

contribuiu para a perpetuação de estereótipos e preconceitos, além de dificultar o acesso e a permanência de estudantes negros nas instituições de ensino superior.

No entanto, nas últimas décadas, a Educação Superior tem passado por transformações significativas no que diz respeito à inclusão da cultura afro-brasileira. Iniciativas como a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, proporcionaram avanços importantes. Com isso, o tema também ganhou espaço no ensino superior, incorporando disciplinas específicas, como História da África e Cultura Afro-brasileira, nos currículos de diversos cursos.

No entanto, apesar desses avanços, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. Um dos principais é a formação docente. Muitos professores ainda não estão preparados para abordar a cultura afro-brasileira de forma adequada, podendo reproduzir estereótipos ou ignorar a importância desse tema. A capacitação e formação continuada dos docentes são fundamentais para que eles tenham conhecimento atualizado sobre a história, os saberes e as manifestações culturais afro-brasileiras, além de desenvolverem habilidades para trabalhar com a diversidade nos espaços educacionais.

Segundo Silva (2010, p.39): “Os autores que não apresentam esse perfil em suas obras, tratando os negros com simpatia, eram criticados pela sociedade e, em muitas situações, tinham a venda de suas obras boicotadas”.

Horta (2010) afirma que, apenas no ano de 1975, a literatura infantil nacional encontrou protagonistas negros dentro de uma perspectiva social positiva. As obras passaram a retratar a cultura dos negros, valorizando características e ações, mencionando assuntos que representavam polêmicas e tabus, como o preconceito racial. Apesar da reestruturação das obras na tentativa de abordar a cultura negra, algumas literaturas ainda reduziam às representações inferiorizadas, mesmo na tentativa contrária.

De acordo com Jovino (2009, p.187): “As histórias hierarquizavam os personagens negros, fixando-os em lugares de desprestígio social, racial ou estético, deixando as melhores condições caberem às peles claras”. Mesmo com a identificação de tentativas iniciadas, as literaturas infantis que buscam o rompimento com as representações dos personagens negros em situação inferiorizada são mais recentes, a partir da percepção da necessidade de abordar a cultura e história dos negros como resgate dos valores, crenças e costumes que compõem a identidade nacional (ANDRUETTO, 2012)

A valorização da cultura afro-brasileira no ensino superior é uma questão de extrema importância no contexto atual da sociedade brasileira. A história do Brasil foi marcada por séculos de escravidão e opressão da população negra, cujas contribuições foram por muito tempo negligenciadas e desvalorizadas. Nesse sentido, o ensino superior tem o papel crucial de promover a diversidade étnica e cultural, reconhecendo e valorizando a história, a cultura e as contribuições dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

A aprendizagem da cultura afro-brasileira no ensino superior também pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade. Ao promover a reflexão e o debate sobre a diversidade étnica e cultural, as instituições de ensino superior podem desempenhar um

papel importante na sensibilização e conscientização dos estudantes em relação às questões raciais e na promoção do respeito mútuo e da convivência harmoniosa entre pessoas de diferentes origens étnicas e culturais.

Para que o aprendizado da cultura afro-brasileira no ensino superior seja efetivo e significativo, é fundamental que as instituições de ensino promovam a formação de professores capacitados e comprometidos com a valorização da diversidade étnico-racial. Os docentes que atuam no ensino superior devem estar preparados para abordar de forma crítica e contextualizada os conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira, contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes e engajados na luta pela igualdade racial.

Em suma, o aprendizado da cultura afro-brasileira no ensino superior é um desafio que deve ser enfrentado com determinação e comprometimento por todas as instâncias da sociedade. A valorização da diversidade étnico-racial no ambiente acadêmico é fundamental para a promoção da igualdade e da justiça social, contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para todos.

Outro desafio é a falta de materiais didáticos e recursos pedagógicos que abordem a cultura afro-brasileira de forma sensível e atualizada. É importante que as instituições de ensino superior invistam na produção e difusão de materiais que representem adequadamente a cultura afro-brasileira, evitando estereótipos e promovendo uma visão plural e inclusiva.

A valorização da cultura afro-brasileira na educação pode se dar de diversas formas, como por exemplo, através da inclusão de contos, lendas, mitos, músicas, danças, culinária e manifestações religiosas de matriz africana nos conteúdos curriculares. Além disso, é importante que os educadores estejam preparados para abordar de forma adequada e respeitosa os temas relacionados à cultura afro-brasileira, evitando estereótipos e preconceitos e promovendo a reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

A inclusão da cultura afro-brasileira na educação é uma forma de combater o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira e promover a valorização da diversidade étnico-racial. Ao reconhecer e valorizar a contribuição dos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, a educação pode promover a construção de identidades positivas e a desconstrução de estereótipos e preconceitos relacionados à população negra. Além disso, a inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e capazes de atuar de forma solidária e igualitária na sociedade.

As histórias de contos e lendas desempenham um papel importante na cultura afro-brasileira, transmitindo conhecimentos, valores morais e ensinamentos ancestrais. Neste capítulo, vamos explorar várias histórias tradicionais afro-brasileiras, como "O cabelo de Lelê" e "Como surgiu o samba". Apresentaremos sugestões de atividades lúdicas, como dramatizações, leituras e criação de ilustrações, para que os estudantes possam se envolver e se relacionar com essas narrativas

A música e a dança são parte integrante da identidade cultural afro-brasileira. Neste capítulo, exploraremos os ritmos e estilos musicais mais influentes, como o samba, o maracatu e o axé, bem como

os tipos de danças tradicionais, como o jongo e o frevo. Apresentaremos atividades práticas que envolvam os estudantes em experiências musicais e coreográficas.

As religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda, são fundamentais para compreender a cultura e a espiritualidade dessa comunidade. Neste capítulo, forneceremos informações sobre as principais divindades, rituais e práticas religiosas afro-brasileiras. Proporemos atividades lúdicas para que os estudantes possam vivenciar e respeitar as diferentes crenças religiosas.

Os negros começaram a aparecer nas narrativas nacionais para adultos a partir da década de 1920, reforçando as situações de escravidão, ou tratando a impotência social das pessoas, mencionando-os como analfabetos ou desfavorecidos, sempre abordando de maneira negativa, destacando as diferenças corporais, como a referência ao cabelo ou lábios grossos (ANDRUETTO, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta pela valorização da cultura afro-brasileira na educação deve envolver não apenas as escolas e os educadores, mas toda a sociedade. É preciso promover um diálogo aberto e sincero sobre a importância da diversidade étnico-racial e o combate ao racismo, buscando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. A participação ativa da comunidade escolar, das famílias, das organizações da sociedade civil e das instituições governamentais é fundamental para a implementação de políticas e práticas educacionais que promovam a valorização da cultura afro-brasileira.

É importante ressaltar que a inclusão da cultura afro-brasileira na educação não se trata apenas de uma questão de justiça social, mas também de qualidade educativa. Ao promover a diversidade étnico-racial nos espaços educativos, as escolas podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, ampliando o repertório cultural dos estudantes e contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, reflexivos e conscientes de sua própria identidade e da diversidade presente na sociedade.

A valorização da cultura afro-brasileira na educação também é uma forma de preservar e fortalecer a rica herança cultural dos africanos e afrodescendentes no Brasil. A cultura afro-brasileira é uma fonte inesgotável de saberes, práticas e expressões artísticas que devem ser valorizadas e transmitidas às gerações futuras. Ao incluir esses elementos no currículo escolar, as escolas podem contribuir para a preservação e a promoção da diversidade cultural brasileira, enriquecendo o patrimônio cultural do país e promovendo o respeito e a valorização das diferentes manifestações culturais.

Por fim, é preciso destacar a importância da educação para a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade étnico-racial. A educação é um poderoso instrumento de transformação social, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. A inclusão da cultura afro-brasileira na educação é um passo fundamental nesse sentido, pois permite reconhecer e valorizar a contribuição dos africanos e afrodescendentes na construção da identidade nacional e na formação da sociedade brasileira.

Em suma, a valorização da cultura afro-brasileira na educação é um desafio que deve ser enfrentado com determinação e comprometimento por todos os setores da sociedade. A luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial exigem ações concretas e efetivas, e a educação desempenha um papel fundamental nesse processo. Ao incluir a cultura afro-brasileira no currículo escolar, as escolas podem contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Ao explorar a cultura afro-brasileira, mergulhar em sua história e significado, somos levados a uma jornada de descoberta e compreensão profunda. A cultura afro-brasileira é rica em tradições, expressões artísticas e princípios que influenciaram e ainda influenciam a identidade do nosso país.

Ao compreendermos a história da cultura afro-brasileira, nos deparamos com uma situação que nos remete ao período da escravidão no Brasil, quando milhares de africanos foram trazidos à força para o país e submetidos a condições desumanas. A partir desse passado sombrio, surgiu uma resistência cultural que se manifestava por meio da música, dança, religião e outras práticas cotidianas.

A música tem um papel crucial na cultura afro-brasileira. O samba, o maracatu, o reggae e outros ritmos têm sua origem na cultura afrodescendente como formas de expressão artística e resistência. As danças afro-brasileiras, tais como a capoeira, ultrapassam as barreiras físicas para se tornar uma forma de expressar nossa cultura.

A crença também tem um papel relevante na cultura afro-brasileira. As religiões africanas, como o candomblé e a umbanda, têm uma forte ligação com os antigos ritos e tradições africanas.

Foram mantidas e adaptadas para o contexto brasileiro, o que resultou em um ambiente de devoção, celebração e conexão espiritual para milhares de descendentes de afrodescendentes.

Contudo, é crucial salientar que a cultura afro-brasileira não é apenas uma visão do passado, mas também uma fonte de inspiração e transformação para a sociedade atual. A luta contra o racismo, a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro e a busca pela igualdade de oportunidades são objetivos fundamentais para valorizar e respeitar a diversidade.

Ao aprofundarmos nossa pesquisa sobre a história e o significado da cultura afro-brasileira, nos deparamos com uma herança rica, diversificada e indispensável para a construção da identidade nacional. É crucial valorizar e celebrar essa cultura em todos os seus aspectos, estimulando o diálogo, compartilhando informações e combatendo preconceitos e estereótipos.

A valorização da cultura afro-brasileira na educação também é fundamental para promover a equidade e a justiça social. A inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira no currículo escolar pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e capazes de atuar de forma solidária e igualitária na sociedade. Além disso, a valorização da diversidade étnico-racial na educação pode impactar positivamente a autoestima e o bem-estar emocional dos estudantes negros, proporcionando-lhes um ambiente educativo mais acolhedor e inclusivo.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M. T. Por uma literatura sem adjetivos. Trad. Carmen Cacciacarro. Buenos Aires: Pulo do gato, 2012.

ANJOS, W. O negro na literatura brasileira. Revista de Literatura, História e Memória – Revista da UNIOESTE, Cascavel, n.1, 2009.

CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. Dicionário de Símbolos. Trad. V. C. Silva. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

CROCHÍK, J. L. O conceito de preconceito. In: _____. Preconceito, indivíduo e cultura. 2.ed. São Paulo: Robe,1997. p.11-51.

DIONÍSIO, E. R. Desconstrução do preconceito na literatura afro-brasileira. 2010. Dissertação de Mestrado em Letras - Centro de Ensino superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

FERREIRA, K. C. S. Estudos de mitologia afro-brasileira. Revista Anagrama - Revista Científica Interdisciplinar da Graduação da USP, São Paulo, n. 3, 2009.

MENDES, J. N. Várias Formas. Os Diferentes Tipos de Preconceito.

SANTOS, M. As cidadanias mutiladas. In: LERNER, J. et. al. O preconceito. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997. p. 133-144.



MATERIALIDADES USADAS NOS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE PROMOVEM A CULTURA ESCRITA

MATERIALITIES USED IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION CONTEXTS THAT PROMOTE WRITTEN CULTURE

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 constitui um espaço privilegiado para a inserção das crianças na cultura escrita, por meio de experiências que atribuem sentido às diferentes formas de uso da linguagem em seu cotidiano. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo refletir sobre o papel das materialidades como mediadoras das experiências de leitura e escrita, compreendendo-as como elementos que favorecem a participação das crianças em práticas sociais significativas desde os primeiros anos de vida. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, fundamentado em referenciais teóricos da Educação e da Linguagem, que analisa como diferentes materialidades — entre elas livros de literatura infantil, cartazes, jogos, rótulos, embalagens e recursos digitais — ampliam as possibilidades de interação das crianças com a linguagem escrita e contribuem para a construção de conhecimentos acerca de suas funções sociais. Mais do que disponibilizar materiais, evidencia-se a importância da intencionalidade pedagógica na organização dos espaços e das experiências, uma vez que é a mediação do professor que transforma esses recursos em oportunidades de investigação, diálogo, expressão e produção de sentidos. As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo apontam que ambientes educativos planejados, ricos em diferentes portadores textuais e organizados de forma a promover interações significativas, favorecem a aproximação das crianças com a cultura escrita de maneira contextualizada e respeitosa aos seus processos de aprendizagem. Assim, conclui-se que a qualidade das materialidades presentes nos contextos da

Educação Infantil, aliada à ação intencional do educador, constitui um aspecto essencial para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de práticas de leitura e escrita que dialoguem com suas experiências, interesses e formas de compreender o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Cultura Escrita; Letramento; Materialidades; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Early Childhood Education offers a privileged setting for introducing children to written culture through experiences that give meaning to the various ways language is used in their daily lives. In this context, this article aims to reflect on the role of material elements—or "materialities"—as mediators of reading and writing experiences, viewing them as factors that foster children's participation in meaningful social practices from their earliest years. This qualitative study, grounded in theoretical frameworks from the fields of Education and Language Studies, analyzes how various material elements—such as children's books, posters, games, labels, packaging, and digital resources—expand children's opportunities to interact with written language and contribute to their understanding of its social functions. Beyond merely providing materials, the study highlights the importance of pedagogical intentionality in organizing spaces and experiences; it is the teacher's mediation that transforms these resources into opportunities for inquiry, dialogue, expression, and meaning-making. The reflections presented here indicate that well-planned educational environments—rich in diverse text-bearing materials and organized to foster meaningful interactions—encourage children to engage with written culture in a way that is contextualized and respectful of their learning processes. Thus, the study concludes that the quality of the materials present in Early Childhood Education settings, combined with the educator's intentional actions, is essential for children's holistic development and for the creation of reading and writing practices that resonate with their experiences, interests, and ways of understanding the world.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Written Culture; Literacy; Materialities; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica e desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, o contato com a linguagem escrita deve ocorrer de maneira significativa, respeitando as especificidades da infância e promovendo experiências que possibilitem a construção de sentidos. Assim, a cultura escrita não se limita ao ensino

formal da leitura e da escrita, mas envolve a inserção da criança em práticas sociais mediadas por diferentes materialidades.

Segundo Soares (2004), o letramento refere-se ao uso social da leitura e da escrita, indo além da mera decodificação de símbolos. Dessa forma, é fundamental que os ambientes educativos ofereçam múltiplas oportunidades para que as crianças interajam com textos e suportes variados.

Este artigo busca refletir sobre como as materialidades presentes na educação infantil contribuem para a promoção da cultura escrita, destacando a importância do ambiente, da mediação docente e das práticas pedagógicas intencionais.

MATERIALIDADES E CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presença de materiais diversificados nos espaços educativos é um elemento central para a construção da cultura escrita. Tais materiais incluem livros de literatura infantil, revistas, jornais, embalagens, listas, cartazes, jogos e recursos digitais. Esses objetos não apenas representam a escrita, mas também possibilitam que as crianças compreendam suas funções sociais.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a criança constrói hipóteses sobre a escrita a partir de suas interações com o meio. Nesse sentido, a diversidade de materialidades favorece a elaboração dessas hipóteses, permitindo que a criança compreenda que a escrita possui significados e usos variados.

Além disso, Kleiman (1995) destaca que o letramento ocorre em práticas sociais concretas. Portanto, é imprescindível que as crianças tenham acesso a situações reais de uso da linguagem escrita, como leitura de histórias, produção de listas e interpretação de sinais e símbolos presentes no cotidiano.

O PAPEL DO AMBIENTE NA PROMOÇÃO DO LETRAMENTO

O ambiente escolar deve ser organizado de modo a favorecer a interação com a linguagem escrita. Espaços como cantinhos de leitura, murais informativos e áreas de escrita são fundamentais para estimular o interesse das crianças.

Vygotsky (1991) ressalta que o desenvolvimento ocorre por meio da interação social, sendo o ambiente um elemento mediador essencial. Assim, a organização do espaço físico deve considerar a acessibilidade e a diversidade de materiais, promovendo a autonomia das crianças.

A presença de textos reais no ambiente — como calendários, listas de chamada e etiquetas — contribui para que a criança compreenda a funcionalidade da escrita. Segundo Baptista (2010), esses elementos tornam a aprendizagem mais significativa, pois aproximam a escola da realidade social.

A MEDIAÇÃO DOCENTE E O USO DAS MATERIALIDADES

A atuação do professor é determinante para que as materialidades se tornem instrumentos de aprendizagem. Não basta disponibilizar materiais; é necessário que haja intencionalidade pedagógica na sua utilização.

De acordo com Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Nesse sentido, o professor deve incentivar a interpretação e a reflexão sobre os textos, promovendo o diálogo e a construção de significados.

A mediação docente também envolve a escuta das crianças, valorizando suas hipóteses e incentivando a participação ativa. Segundo Kramer (2006), o professor deve atuar como um mediador que possibilita a construção do conhecimento de forma coletiva e significativa.

MATERIALIDADES LÚDICAS E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

O uso de jogos e brincadeiras é uma estratégia eficaz para promover o contato com a linguagem escrita na educação infantil. Jogos com letras, palavras e histórias estimulam a curiosidade e o interesse das crianças.

Piaget (1975) destaca que o jogo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois permite a experimentação e a construção de conhecimentos. Nesse contexto, as materialidades lúdicas favorecem a aprendizagem de forma prazerosa.

Além disso, a utilização de recursos digitais amplia as possibilidades de interação com a escrita, proporcionando experiências multimodais. Segundo Moran (2013), as tecnologias podem enriquecer o processo educativo quando utilizadas de forma crítica e planejada.

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA

A inserção das crianças em práticas sociais de leitura e escrita é essencial para a construção da cultura escrita. Atividades como contação de histórias, produção de textos coletivos e leitura compartilhada contribuem para o desenvolvimento da linguagem.

De acordo com Chartier (1998), a leitura é uma prática cultural que envolve diferentes modos de apropriação. Assim, é importante que as crianças tenham acesso a diversas formas de leitura e escrita.

Essas práticas também fortalecem a relação entre escola e sociedade, permitindo que a criança compreenda o papel da escrita em diferentes contextos sociais.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS COMO EXPRESSÃO DA CULTURA ESCRITA NA INFÂNCIA

A inserção das crianças na cultura escrita não ocorre exclusivamente por meio do contato com letras, palavras e textos convencionais. Na Educação Infantil, a escrita dialoga permanentemente com outras formas de expressão, como o desenho, a oralidade, a dramatização, a música, a modelagem, a fotografia e as produções gráficas elaboradas pelas próprias crianças. Essas diferentes linguagens constituem modos legítimos de comunicar ideias, registrar experiências e construir significados, compondo um processo de aproximação gradual da cultura escrita.

Conforme Malaguzzi (1999), as crianças possuem "cem linguagens", por meio das quais interpretam o mundo, expressam pensamentos e elaboram conhecimentos. Sob essa perspectiva, as materialidades disponibilizadas no cotidiano educativo precisam favorecer diferentes possibilidades de expressão, respeitando a pluralidade dos modos de aprender e comunicar. Ao registrar uma investigação por meio de desenhos, produzir legendas coletivas para fotografias ou criar narrativas a partir de imagens, a criança amplia sua compreensão sobre as funções sociais da escrita e fortalece sua participação nos contextos de aprendizagem.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS COMO CONVITE À LEITURA E À ESCRITA

Os espaços educativos comunicam intencionalidades e influenciam diretamente as experiências vividas pelas crianças. Na Educação Infantil, a organização do ambiente deve favorecer encontros cotidianos com diferentes portadores textuais, criando oportunidades para que a leitura e a escrita façam parte das brincadeiras, das investigações e das relações estabelecidas entre crianças e adultos.

Horn (2004) destaca que o espaço educativo configura-se como um elemento pedagógico, capaz de potencializar aprendizagens quando organizado de forma acolhedora, acessível e provocadora. Nesse sentido, cantinhos de leitura, ateliês de escrita, painéis com registros das crianças, calendários, mapas,

listas, livros e materiais produzidos coletivamente transformam o ambiente em um território de exploração da cultura escrita. Assim, a criança reconhece que a escrita está presente em diferentes situações do cotidiano e passa a atribuir sentido às suas múltiplas funções.

A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCRITA

A promoção da cultura escrita na Educação Infantil amplia-se quando as experiências vividas na instituição dialogam com os contextos familiares e comunitários das crianças. A aproximação entre escola e família favorece a circulação de diferentes práticas de leitura e escrita, enriquecendo os repertórios culturais e fortalecendo vínculos entre os diversos espaços educativos.

Segundo Kramer (2006), a Educação Infantil deve reconhecer as experiências culturais trazidas pelas crianças e estabelecer relações entre os conhecimentos construídos na escola e aqueles vivenciados em outros contextos sociais. Nessa perspectiva, propostas como empréstimo de livros, produção de relatos familiares, registros de memórias, elaboração de receitas, leitura compartilhada e participação em projetos literários ampliam as oportunidades de interação com a linguagem escrita. Essas experiências reafirmam que a construção da cultura escrita acontece de maneira coletiva, envolvendo diferentes sujeitos, práticas e espaços de aprendizagem.

AS MATERIALIDADES COMO PORTADORAS DA CULTURA ESCRITA NOS CONTEXTOS INVESTIGATIVOS

As materialidades presentes na Educação Infantil ultrapassam a função de simples recursos pedagógicos, constituindo-se como portadoras da cultura escrita e elementos que ampliam as possibilidades investigativas das crianças. Quando organizadas de forma intencional, diferentes suportes textuais como mapas, cardápios, receitas, convites, folhetos, calendários, registros fotográficos, etiquetas, correspondências e produções das próprias crianças favorecem experiências em que ler e escrever fazem sentido dentro de práticas sociais autênticas. Nessa perspectiva, a escrita deixa de ser apresentada como conteúdo descontextualizado e passa a integrar as brincadeiras, as investigações e os projetos desenvolvidos no cotidiano escolar.

Segundo Barbosa e Horn (2008), os contextos de aprendizagem devem ser organizados de modo a despertar a curiosidade infantil e promover investigações significativas. Assim, ao interagir com diferentes materialidades, a criança formula hipóteses, estabelece relações, observa regularidades e compreende que a linguagem escrita possui funções sociais diversas. Essa organização fortalece o protagonismo infantil e amplia as possibilidades de participação nas experiências educativas, favorecendo a construção gradual da cultura escrita.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO MATERIALIDADE QUE FORTALECE A CULTURA ESCRITA

Entre as diversas materialidades presentes na Educação Infantil, a documentação pedagógica ocupa lugar de destaque por tornar visíveis os percursos de aprendizagem das crianças. Fotografias, transcrições de falas, desenhos, registros escritos, portfólios e painéis narrativos constituem documentos que comunicam processos, valorizam as produções infantis e favorecem novas interações com a linguagem escrita. Ao revisitarem seus próprios registros, as crianças reinterpretam experiências, ampliam narrativas e atribuem novos significados às vivências compartilhadas.

Para Rinaldi (2012), a documentação pedagógica representa um instrumento de escuta, reflexão e pesquisa, permitindo que professores e crianças construam conhecimentos de maneira colaborativa. Sob essa perspectiva, os registros deixam de exercer apenas função avaliativa e passam a integrar o ambiente como novas materialidades de leitura e escrita. Além de fortalecer a memória coletiva do grupo, esses documentos aproximam famílias, educadores e crianças, consolidando uma cultura escrita construída por meio da participação, do diálogo e da valorização das múltiplas linguagens.

AS MATERIALIDADES E O PROTAGONISMO INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA ESCRITA

A construção da cultura escrita na Educação Infantil ganha significado quando as crianças assumem um papel ativo nas experiências de aprendizagem. As materialidades presentes no cotidiano educativo favorecem esse protagonismo ao possibilitarem que as crianças explorem, escolham, manipulem e atribuam diferentes sentidos aos objetos que compõem o ambiente. Livros, cadernos de registros, cartões, jogos, painéis, embalagens, mapas e outros portadores textuais deixam de ser apenas recursos didáticos para se tornarem elementos que estimulam a curiosidade, a investigação e a produção de conhecimentos.

Conforme Barbosa (2009), o protagonismo infantil se fortalece em contextos nos quais as crianças participam das decisões, expressam suas hipóteses e constroem aprendizagens por meio das interações e das experiências compartilhadas. Assim, ao criar oportunidades para que as crianças utilizem diferentes materialidades em situações reais de comunicação, o professor favorece o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da compreensão das múltiplas funções sociais da escrita.

AS EXPERIÊNCIAS INVESTIGATIVAS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A ESCRITA

As investigações desenvolvidas na Educação Infantil constituem importantes oportunidades para aproximar as crianças da cultura escrita. Durante pesquisas, projetos e explorações do ambiente, a necessidade de registrar descobertas, consultar diferentes fontes de informação, elaborar listas, produzir desenhos legendados e compartilhar resultados insere a escrita em um contexto funcional e significativo.

Segundo Hernández (1998), o trabalho por projetos favorece aprendizagens contextualizadas, permitindo que as crianças estabeleçam relações entre diferentes áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, as materialidades assumem papel mediador, pois oferecem suporte para observações, registros e produções que ampliam as possibilidades de expressão e comunicação. Dessa forma, a escrita passa a ser compreendida como um instrumento cultural utilizado para organizar ideias, comunicar descobertas e construir conhecimentos coletivamente.

A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NA SELEÇÃO DAS MATERIALIDADES

A presença de diferentes materiais no ambiente educativo, por si só, não garante experiências significativas com a cultura escrita. É a intencionalidade pedagógica que orienta a escolha, a organização e a utilização dessas materialidades, considerando os interesses das crianças, seus percursos de aprendizagem e os objetivos educativos propostos.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), o planejamento na Educação Infantil deve articular observação, escuta e organização de contextos que ampliem as possibilidades de participação das crianças. Nesse sentido, selecionar livros de qualidade literária, disponibilizar materiais produzidos pelas próprias crianças, organizar espaços acessíveis e diversificar os portadores textuais são ações que qualificam o ambiente educativo e favorecem experiências autênticas de leitura e escrita. O planejamento intencional transforma as materialidades em mediadoras da aprendizagem, promovendo uma aproximação significativa das crianças com a cultura escrita e respeitando seus diferentes modos de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre as materialidades nos contextos da Educação Infantil implica reconhecer que a aproximação das crianças com a cultura escrita acontece por meio de experiências vividas, das interações estabelecidas e da qualidade dos ambientes organizados para elas. Ao longo deste estudo, buscou-se evidenciar que livros, portadores textuais, jogos, registros, recursos digitais e outros materiais presentes no cotidiano da instituição assumem um papel educativo que ultrapassa sua dimensão física, tornando-se mediadores das aprendizagens quando inseridos em propostas planejadas e intencionalmente conduzidas pelo professor.

As discussões apresentadas reforçam que a construção da cultura escrita não se reduz ao contato precoce com o sistema alfabético, mas envolve a participação das crianças em situações reais de leitura, escrita, escuta, investigação, brincadeira e comunicação. Nessa perspectiva, a criança é compreendida como sujeito ativo, capaz de produzir sentidos, formular hipóteses, interpretar diferentes linguagens e

construir conhecimentos nas relações que estabelece com seus pares, com os adultos e com as diversas materialidades presentes no ambiente educativo.

Outro aspecto evidenciado refere-se ao papel do professor como organizador de contextos de aprendizagem. Mais do que selecionar recursos, cabe ao educador observar as crianças, planejar experiências significativas, ampliar seus repertórios culturais e favorecer situações em que a linguagem escrita esteja integrada às práticas cotidianas da Educação Infantil. A intencionalidade pedagógica, aliada à escuta sensível e à valorização do protagonismo infantil, transforma as materialidades em elementos que potencializam a curiosidade, a investigação e a produção de conhecimentos.

Desse modo, conclui-se que promover a cultura escrita na Educação Infantil significa construir ambientes vivos, acolhedores e culturalmente ricos, nos quais a leitura e a escrita estejam presentes como práticas sociais que fazem sentido para as crianças. Investir na organização desses contextos representa um compromisso com uma educação que respeita a infância, reconhece as múltiplas formas de expressão infantil e assegura oportunidades para que cada criança se aproprie da linguagem escrita de maneira significativa, crítica e participativa, fortalecendo sua inserção na cultura e ampliando suas possibilidades de interação com o mundo.

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.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO DE VALORES E O PAPEL DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA SUSTENTÁVEL

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: VALUE FORMATION AND THE TEACHER'S ROLE IN BUILDING A SUSTAINABLE CULTURE

ALEXANDRA VALERIA PESSOA PIRES

Possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade Paulista (2013), em Filosofia (2025) e em História (2026) pelo Centro Universitário Cidade Verde. Possui aperfeiçoamento em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do ABC (2016) e especializações em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2016), Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla pela Universidade Candido Mendes (2017) e Integração de Dispositivos Móveis em Sala de Aula pela Faculdade Paulista (2023). É professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de São Paulo desde 2017.

RESUMO

Este artigo analisa a importância da Educação Ambiental na Educação Infantil, considerando a escola como espaço para a formação de valores, hábitos e atitudes relacionados ao cuidado com o meio ambiente. O objetivo é compreender como a temática ambiental pode integrar a formação das crianças e discutir o papel dos educadores na consolidação de práticas permanentes, coerentes e capazes de ultrapassar ações pontuais. A investigação caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, elaborada a partir de livros, artigos, periódicos, documentos educacionais e legislação. A discussão articula aspectos históricos da Educação Infantil e da Educação Ambiental, a relação entre educação e sustentabilidade e os desafios associados à formação docente. A análise indica que práticas ambientais restritas a projetos ocasionais ou datas comemorativas são insuficientes para promover mudanças duradouras. Conclui-se que a Educação Ambiental deve constituir processo contínuo, integrado à rotina escolar e sustentado pelo exemplo dos profissionais, pela participação institucional e pela formação permanente dos professores.

Os resultados são discutidos à luz da legislação brasileira e de iniciativas internacionais voltadas à integração da Educação Ambiental ao currículo escolar.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Infantil; Sustentabilidade; Formação Docente.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of Environmental Education in Early Childhood Education, viewing the school as a space for fostering values, habits, and attitudes related to caring for the environment. The objective is to understand how environmental themes can be integrated into children's development and to discuss the role of educators in establishing consistent, long-lasting practices that go beyond sporadic actions. The study is based on a literature review drawing from books, articles, journals, educational documents, and legislation. The discussion connects historical aspects of Early Childhood Education and Environmental Education, the relationship between education and sustainability, and the challenges associated with teacher training. The analysis indicates that environmental practices limited to occasional projects or commemorative dates are insufficient to foster lasting change. It concludes that Environmental Education must be a continuous process, integrated into the school routine and supported by the example set by professionals, institutional participation, and ongoing teacher training.

The results are discussed in light of Brazilian legislation and international initiatives aimed at integrating Environmental Education into the school curriculum.

Keywords: Environmental Education; Early Childhood Education; Sustainability; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A educação ocupa lugar central na formação humana por participar da construção de valores, opiniões, hábitos e formas de convivência. Na Educação Infantil, esse papel assume relevância, uma vez que a criança amplia suas relações para além do núcleo familiar e passa a experimentar situações de convivência, brincadeira, cooperação, cuidado, respeito e reconhecimento do outro. O ambiente escolar, portanto, não se restringe à preparação para etapas posteriores da escolarização, constituindo-se como espaço de formação social, no qual atitudes e valores são construídos por meio das interações cotidianas.

Nesse contexto, a Educação Ambiental configura-se como dimensão essencial da formação integral das crianças. O agravamento dos problemas ambientais decorrentes da ação humana evidencia a necessidade de promover conhecimentos, atitudes e comportamentos voltados à preservação do meio ambiente, ao uso responsável dos recursos naturais e à compreensão das relações entre sociedade e natureza. Dessa forma, compreender como a Educação Ambiental pode integrar o cotidiano da Educação Infantil torna-se fundamental para fortalecer práticas pedagógicas que buscam contribuir para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a sustentabilidade. Ao mesmo

tempo, a literatura aponta que a efetivação dessa proposta ainda encontra desafios relacionados à formação dos professores e à incorporação da temática ambiental como prática permanente no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da Educação Ambiental na Educação Infantil, destacando sua contribuição para a formação de valores e o papel dos educadores na consolidação de práticas sustentáveis. Especificamente, busca-se recuperar aspectos da constituição histórica da Educação Infantil; apresentar os principais marcos da Educação Ambiental e de sua institucionalização no Brasil; discutir a relação entre Educação Ambiental, sustentabilidade e cotidiano escolar; e refletir sobre a formação docente como condição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas permanentes e coerentes com os princípios da sustentabilidade. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada em livros, artigos científicos, documentos legais e demais produções acadêmicas relacionadas à Educação Infantil, à Educação Ambiental e à formação docente.

O artigo está organizado em quatro momentos. Inicialmente, apresenta-se um panorama histórico da Educação Infantil, destacando sua constituição como etapa da Educação Básica. Em seguida, discutem-se os fundamentos da Educação Ambiental e sua institucionalização no Brasil. Posteriormente, aborda-se a relação entre Educação Ambiental, sustentabilidade e formação de valores na infância. Por fim, analisa-se a importância da formação docente para a consolidação de práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental no cotidiano escolar, evidenciando os desafios e as possibilidades para a efetivação dessas práticas. Espera-se, com essa discussão, contribuir para ampliar as reflexões acerca do papel da escola e dos educadores na formação de crianças conscientes e comprometidas com a preservação do meio ambiente.

DESENVOLVIMENTO

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO SOCIAL E CIDADÃ

Para a compreensão do lugar ocupado pela Educação Infantil, deve-se considerar que as concepções de infância e de atendimento à criança foram historicamente construídas. Em diferentes períodos, a criança foi tratada segundo valores, necessidades econômicas e formas de organização social próprias de cada contexto. Demonstrando que o reconhecimento da infância como etapa que demanda cuidados e processos educativos específicos não ocorreu de maneira imediata.

Na sociedade medieval descrita no material consultado, a criança era frequentemente integrada ao universo adulto de forma precoce. A transformação dessa perspectiva ocorreu gradualmente e foi acompanhada por mudanças religiosas, sociais e educacionais. COSTA (2002) descreve que, na sociedade medieval, a educação estava fortemente vinculada às instituições religiosas, contexto em que a infância ainda não era compreendida como uma etapa com necessidades educativas próprias.

A Revolução Industrial também interferiu na organização do atendimento infantil. A crescente presença das mulheres no trabalho fabril impulsionou a criação de instituições destinadas a receber seus filhos, inicialmente marcadas por caráter assistencial. O cuidado, a alimentação e a proteção apareciam como funções predominantes. Posteriormente, estudos sobre desenvolvimento infantil e propostas pedagógicas passaram a ampliar o significado dessas instituições, deslocando-as gradualmente de uma perspectiva exclusivamente assistencial para uma compreensão educativa.

No Brasil, a história do atendimento à infância igualmente esteve ligada às condições sociais e econômicas. O material analisado menciona a criação de jardins de infância e instituições de proteção a partir do final do século XIX, além de iniciativas de assistência, higiene e saúde nas primeiras décadas do século XX. Kuhlmann (2005) situa a creche historicamente como instituição auxiliar da família, particularmente relacionada às necessidades decorrentes do trabalho materno. Essa origem ajuda a compreender a longa convivência entre funções assistenciais e educativas.

Ao longo do século XX, transformações legais e institucionais fortaleceram o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional são mobilizados como marcos desse processo. A LDB nº 9.394/1996 consolidou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, reforçando sua dimensão pedagógica e sua inserção no sistema educacional.

Esse percurso é importante para a discussão ambiental porque a Educação Infantil constitui período de intenso desenvolvimento e socialização. A criança aprende não somente por instruções verbais, mas pela observação, pela convivência e pela repetição de práticas. Campos e Rosemberg (1995) destacam, entre critérios de qualidade do atendimento, direitos relacionados à brincadeira, ao acolhimento, à segurança, ao desenvolvimento da curiosidade e ao contato com a natureza. Desse modo, o meio ambiente pode integrar as experiências infantis não como assunto externo ao currículo vivido, mas como parte das relações que a criança estabelece com os espaços, objetos, pessoas e demais formas de vida.

Hábitos relacionados ao uso da água, ao descarte de resíduos, à conservação dos espaços, ao cuidado com plantas e animais e ao consumo podem ser trabalhados por meio de experiências concretas. Entretanto, para que essas experiências adquiram significado, precisam estar vinculadas à rotina e à coerência das ações adultas. A criança que recebe uma orientação e presencia uma prática oposta pode encontrar dificuldade em compreender o valor que se pretende desenvolver.

Portanto, reconhecer a Educação Infantil como espaço de formação cidadã significa compreender que as aprendizagens ambientais ultrapassam a transmissão de informações. Elas envolvem atitudes, relações e modos de participar da vida coletiva. A escola pode contribuir para que a criança perceba que o ambiente é compartilhado e que as escolhas individuais possuem consequências para outras pessoas e para a coletividade.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TRAJETÓRIA, FUNDAMENTOS E INSTITUCIONALIZAÇÃO

A preocupação com os impactos humanos sobre a natureza possui antecedentes históricos, mas a discussão ambiental ganhou visibilidade no século XX. Pelicioni (2005) assinala que denúncias e medidas destinadas a disciplinar a interferência humana sobre o ambiente acompanham diferentes períodos históricos. A publicação de Primavera Silenciosa, de Rachel Carson, na década de 1960, aparece no trabalho como acontecimento de forte repercussão para a problematização pública dos efeitos da ação humana sobre os ecossistemas.

A Educação Ambiental desenvolveu-se nesse cenário de ampliação da consciência acerca dos limites e consequências do modelo de desenvolvimento. Inicialmente, questões ambientais eram frequentemente aproximadas da Ecologia. Contudo, Pelicioni (2005) chama atenção para a insuficiência de uma abordagem concentrada somente no equilíbrio dos ecossistemas e em seus efeitos, quando os fatores sociais, econômicos e culturais que produzem os problemas também precisam ser compreendidos. Essa ampliação desloca a Educação Ambiental para uma perspectiva que relaciona natureza, sociedade, cultura, política, ética e cidadania.

Em 1968 a UNESCO já defendia que a Educação Ambiental não deveria permanecer circunscrita a uma disciplina isolada. No mesmo período, o Clube de Roma reuniu especialistas preocupados com as relações entre economia, sociedade e ambiente. A publicação de Os Limites do Crescimento, em 1972, reforçou o debate acerca da incompatibilidade entre crescimento ilimitado e recursos naturais finitos.

A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo em 1972, constitui outro marco destacado no estudo. As discussões internacionais favoreceram a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente e estimularam a formulação de programas de Educação Ambiental. Os princípios consolidados nas conferências internacionais passaram a compreender a Educação Ambiental como um processo contínuo, interdisciplinar e integrado às diferentes realidades sociais.

A Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental realizada em Tbilisi, em 1977, consolidou os objetivos e princípios que influenciaram o campo da Educação Ambiental. Posteriormente, a Rio-92 fortaleceu internacionalmente a relação entre ambiente e desenvolvimento sustentável, reforçando a necessidade de transformar compromissos em ações.

Esse conjunto histórico permite compreender a Educação Ambiental como processo que não se limita à aquisição de conhecimentos sobre fenômenos naturais. Ela busca contribuir para a formação de sujeitos capazes de interpretar problemas, relacionar causas e consequências e participar de decisões e práticas voltadas à qualidade ambiental. Pelicioni (2000) associa essa formação ao exercício da cidadania e à construção de uma base conceitual técnica e cultural que permita enfrentar obstáculos ao uso sustentável do meio.

Já no Brasil, diferentes momentos de institucionalização das questões ambientais podem ser analisadas. Entre eles estão a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente, iniciativas de formação

de professores, resoluções do Conselho Nacional do Meio Ambiente, ações do Ministério da Educação, a Constituição Federal de 1988, a criação do IBAMA e o Programa Nacional de Educação Ambiental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais também são destacados por incorporarem o meio ambiente como tema transversal.

Especial importância é atribuída à Lei nº 9.795/1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental. Onde a Educação Ambiental é definida como processo pelo qual indivíduos e coletividades constroem valores, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências relacionados à conservação ambiental. A lei estabelece ainda seu caráter essencial e permanente na educação nacional, devendo estar articulada nos diferentes níveis e modalidades do processo educativo.

Para a Educação Infantil, essa previsão possui implicação direta: a legislação situa a Educação Ambiental no âmbito da Educação Básica e determina que seja desenvolvida como prática integrada, contínua e permanente. O mesmo documento indica que ela não deve ser implantada, como regra, na forma de disciplina específica no currículo, mas incorporada ao processo educativo. Essa perspectiva converge com o argumento central do estudo: mais importante do que criar momentos isolados dedicados ao meio ambiente é incorporar valores e práticas ambientais às experiências cotidianas.

A Política Nacional de Educação Ambiental também atribui importância à formação dos professores, ao prever a presença da dimensão ambiental nos currículos de formação inicial e complementar dos docentes em exercício.

Os marcos históricos e institucionais examinados demonstram que a Educação Ambiental avançou de uma preocupação predominantemente ecológica para uma concepção mais ampla, interdisciplinar e social. O desafio desloca-se da simples defesa da importância do tema para a construção de formas efetivas de integrá-lo ao cotidiano educativo.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, SUSTENTABILIDADE E FORMAÇÃO DE VALORES NA INFÂNCIA

A relação entre Educação Ambiental e sustentabilidade constitui eixo central do trabalho analisado. Sustentabilidade, nessa abordagem, não corresponde apenas à preservação abstrata de recursos naturais, mas envolve modos de vida, valores, responsabilidades e escolhas.

Jacobi (2003) contribui para essa compreensão ao relacionar sustentabilidade a uma perspectiva que supera leituras reducionistas e articula diálogo entre saberes, participação e valores éticos. Essa visão é particularmente significativa no campo educacional porque impede que o meio ambiente seja tratado como um conjunto isolado de conteúdos. A questão ambiental passa a ser compreendida na relação entre sociedade e natureza e, portanto, vinculada às práticas sociais e aos processos de formação.

Na Educação Infantil, essa articulação pode ocorrer por meio de situações simples e recorrentes. Cuidar dos espaços coletivos, evitar desperdícios, observar a natureza, compreender que materiais possuem destinos diferentes, participar de atividades de conservação e desenvolver respeito por outras

formas de vida são experiências que podem contribuir para a construção de valores. A importância dessas ações reside menos em sua complexidade e mais em sua continuidade e significado.

Corre-se o risco de a Educação Ambiental ser transformada em modismo ou em conjunto de eventos esporádicos. Trabalhar o tema somente em datas comemorativas, palestras, campanhas ou gincanas pode produzir sensibilização momentânea sem alterar hábitos. A mudança cultural requerida pela sustentabilidade demanda repetição, acompanhamento, reflexão e coerência institucional.

A transformação de valores e comportamentos depende de processos educativos permanentes e das relações estabelecidas nos diferentes espaços de convivência. Na infância, a influência do exemplo é especialmente relevante: adultos que orientam sobre preservação e, simultaneamente, desperdiçam recursos enfraquecem a mensagem pedagógica.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, conforme discutido no trabalho, destaca que valores se concretizam na prática cotidiana e são construídos também no convívio social. Essa proposição reforça a necessidade de coerência entre os valores que a instituição pretende desenvolver e suas ações. Portanto, a Educação Ambiental precisa alcançar não apenas atividades dirigidas às crianças, mas também a organização dos espaços, a utilização de materiais, as rotinas de higiene, alimentação e consumo e as decisões tomadas pelos profissionais.

Uma cultura sustentável na escola não depende necessariamente de alterações estruturais complexas para começar. O próprio trabalho conclui que é fundamental proporcionar às crianças condições para incorporar atitudes de preservação em seu cotidiano. Pequenas práticas, quando vinculadas a uma compreensão mais ampla e repetidas de modo coerente, podem constituir oportunidades educativas.

A contribuição da Educação Infantil está na formação de sensibilidades, valores e disposições para agir. A criança participa de um processo educativo que pode ajudá-la a perceber relações de interdependência e responsabilidade, ao mesmo tempo em que escola, educadores, famílias e comunidade compartilham o compromisso de construir ambientes mais coerentes com os princípios ensinados.

A Educação Ambiental também pode favorecer aprendizagens que atravessam diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. A observação do ambiente estimula curiosidade; o cuidado coletivo favorece cooperação; a discussão sobre consumo e desperdício permite desenvolver noções de responsabilidade; e a interação com elementos naturais amplia experiências sensoriais e cognitivas. Assim, não se trata de acrescentar uma temática externa à Educação Infantil, mas de reconhecer possibilidades ambientais existentes nas próprias experiências educativas.

Quando integrada ao cotidiano, a sustentabilidade deixa de aparecer como conceito distante e passa a ser experimentada como modo de relacionamento com o espaço comum. A repetição de práticas responsáveis, acompanhada de explicações adequadas à idade e de oportunidades de participação, pode contribuir para que atitudes deixem de ser cumpridas apenas por ordem do adulto e adquiram progressivamente significado para a criança.

Essa perspectiva também é reforçada por iniciativas internacionais recentes. A UNESCO (2024)

destaca que a integração da Educação Ambiental ao currículo escolar deve ocorrer de forma contínua e articulada às práticas pedagógicas, promovendo experiências significativas desde os primeiros anos de escolarização. Além disso, enfatiza que a construção de uma cultura de sustentabilidade depende da formação dos professores e do envolvimento de toda a comunidade escolar, fortalecendo a aprendizagem por meio de ações concretas e contextualizadas.

FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA AMBIENTAL

A efetividade da Educação Ambiental na Educação Infantil depende, em grande medida, da atuação docente. O professor organiza experiências, seleciona situações pedagógicas, interpreta acontecimentos do cotidiano e funciona como referência de comportamento. Por isso, a dificuldade do educador em compreender a temática ambiental ou transformá-la em prática pode limitar sua presença na rotina escolar.

Apesar do reconhecimento da importância da Educação Ambiental, muitos desafios ainda dificultam sua integração ao cotidiano escolar. Entre eles destacam-se a necessidade de ampliar conhecimentos, desenvolver estratégias pedagógicas e fortalecer a formação docente, elemento indispensável para a consolidação de práticas permanentes.

Cascino (2003) observa que, em determinadas práticas ambientais, a responsabilidade pelo desenvolvimento das atividades nem sempre é associada ao professor, sendo deslocada para monitores, guias ou agentes multiplicadores. Esse deslocamento pode favorecer a compreensão equivocada de que a Educação Ambiental é uma especialidade externa ao trabalho pedagógico cotidiano. Entretanto, se o objetivo é constituí-la como processo contínuo e integrado, o professor precisa assumir papel ativo.

A formação docente não deve ser compreendida apenas como aquisição inicial de conhecimentos, mas como processo permanente de atualização e reflexão sobre a prática pedagógica. No campo da Educação Ambiental, essa continuidade é essencial para que o professor desenvolva competências capazes de integrar a temática ambiental às experiências cotidianas das crianças.

Sauvé (2006) relaciona a formação continuada de professores aos princípios da intervenção educativa ambiental, destacando que o desenvolvimento profissional deve possibilitar ao educador transformar conhecimentos ambientais em experiências pedagógicas adequadas ao contexto das crianças.

Essa conversão exige planejamento. Um projeto sobre água, por exemplo, perde força quando o desperdício permanece naturalizado nas práticas da própria escola. Uma atividade sobre resíduos pode se tornar contraditória quando os adultos não demonstram cuidado com o descarte cotidiano. A formação docente, portanto, deve incluir reflexão sobre a coerência entre discurso e ação.

O professor não atua isoladamente. A gestão escolar e os demais profissionais também interferem na cultura institucional. De modo que as práticas sustentáveis não fiquem confinadas à sala de aula. A

Educação Ambiental ganha consistência quando a instituição comunica, por suas decisões e rotinas, os valores que deseja promover.

A participação das famílias pode ampliar a continuidade entre experiências escolares e outros espaços de convivência. Como hábitos e valores são formados em diferentes contextos, a comunicação entre escola e comunidade contribui para reduzir contradições e multiplicar oportunidades de aprendizagem. Isso não significa impor padrões às famílias, mas criar diálogo sobre responsabilidades compartilhadas e possibilidades de cuidado.

Outro desafio está em superar uma visão exclusivamente informativa. Saber que determinado comportamento causa impacto ambiental não garante mudança de atitude. O processo educativo precisa combinar conhecimento, experiência, reflexão e participação. Na Educação Infantil, isso implica propostas concretas, linguagem adequada, oportunidades de escolha e repetição de ações significativas.

A transversalidade da Educação Ambiental, defendida nos documentos recuperados pelo estudo, exige ainda articulação com diferentes campos de experiência e situações escolares. O contato com natureza, as brincadeiras, a alimentação, a higiene, a organização dos materiais e o uso dos espaços oferecem oportunidades para inserir a dimensão ambiental sem fragmentá-la.

Assim, a formação docente pode contribuir para que o educador reconheça situações ambientais já presentes na rotina, em vez de depender exclusivamente de projetos extraordinários. O desafio consiste em desenvolver um olhar pedagógico capaz de identificar nessas situações oportunidades de formação de valores e de participação infantil.

Em síntese, o professor ocupa posição estratégica na Educação Ambiental porque medeia conhecimentos e, simultaneamente, representa práticas. Quando a instituição investe em formação e constrói coerência coletiva, aumentam as possibilidades de transformar a Educação Ambiental em componente permanente da experiência educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação teve como propósito analisar a importância da Educação Ambiental na Educação Infantil e discutir o papel da formação docente na construção de práticas capazes de contribuir para valores e hábitos sustentáveis. A partir do levantamento bibliográfico, verificou-se que a questão ambiental não pode ser compreendida apenas como conteúdo informativo, pois envolve cultura, valores, atitudes e formas de participação social.

O percurso histórico da Educação Infantil evidencia a transformação de instituições inicialmente marcadas por funções assistenciais em espaços reconhecidos também por sua responsabilidade pedagógica e formativa. Essa mudança fortalece a compreensão de que a escola infantil participa da construção de valores e, consequentemente, possui condições privilegiadas para desenvolver experiências relacionadas ao cuidado ambiental.

A trajetória da Educação Ambiental, por sua vez, demonstra progressiva ampliação de seu campo. As discussões internacionais, a institucionalização de políticas e a legislação brasileira reforçaram seu caráter contínuo, interdisciplinar e integrado. No âmbito escolar, essa concepção contrasta com práticas restritas a eventos, projetos ocasionais e datas comemorativas.

Conclui-se, portanto, que o problema proposto é contemplado quando se reconhece que a inserção da Educação Ambiental na Educação Infantil depende menos da realização de ações extraordinárias e mais da incorporação permanente de princípios ambientais às práticas escolares. A formação de valores ocorre no cotidiano e exige coerência entre o que se ensina e o que se realiza.

A formação docente apresenta-se como elemento decisivo nesse processo. Professores que compreendem os fundamentos da Educação Ambiental e conseguem relacioná-los à prática possuem melhores condições de criar experiências significativas, contextualizadas e adequadas às crianças. Ao mesmo tempo, não se pode atribuir essa responsabilidade exclusivamente ao professor: gestão, instituição, famílias e comunidade integram o ambiente formativo.

Por fim, o estudo sustenta que a Educação Ambiental desenvolvida desde a infância pode contribuir para a construção gradual de uma cultura de responsabilidade e cuidado. Seu potencial está na continuidade, no exemplo e na participação. Para que não se transforme em modismo, deve ser tratada como dimensão permanente da educação e como compromisso incorporado às relações e às escolhas cotidianas da comunidade escolar.

Essa compreensão também converge com orientações internacionais recentes, que defendem a integração da Educação Ambiental ao currículo, à formação docente e às práticas institucionais como condição para promover uma cultura de sustentabilidade desde a infância (UNESCO, 2024).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: Ministério da Educação, 1995.

CASCINO, F. Educação Ambiental: princípios, histórias e formação de professores. 3. ed. São Paulo: SENAC, 2003.

COSTA, Ricardo da. A Educação Infantil na Idade Média. In: LAUAND, Luiz Jean (coord.). Revista VIDETUR, n. 17, 2002, p. 13-20.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

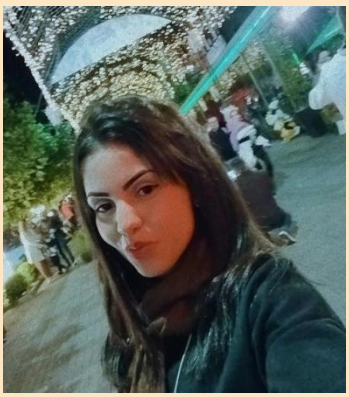
KUHLMANN, Moysés. Educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). História e memória da educação no Brasil. São Paulo: Vozes, 2005. v. 3.

PELICIONI, M. C. F. Educação em Saúde e Educação Ambiental: estratégias da escola promotora da saúde. Tese de livre-docência – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PELICIONI, M. C. F. Curso Interdisciplinar de Direito Ambiental: Educação Ambiental como Processo Político. São Paulo: Manole, 2005.

SAUVÉ, L. La formación continua de professores em Educación Ambiental: la propuesta de EDAMAZ. Université du Québec à Montreal, 2006.

UNESCO. *UNESCO launches new initiatives for greening education in classrooms*. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: https://www.unesco.org/en/articles/unesco-launches-new-initiatives-greening-education-classrooms. Acesso em: 5 ago. 2026.



A INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM O MEIO AMBIENTE COMO PROMOTORA DA CURIOSIDADE E DA APRENDIZAGEM

THE CHILD'S INTERACTION WITH THE ENVIRONMENT AS A PROMOTER OF CURIOSITY AND LEARNING

AMANDA RIBEIRO DE SOUZA
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant´Anna (2014), professora no CEMEI Coreto de Taipas

RESUMO

Este artigo aborda como a interação da criança com o meio ambiente é fundamental para desenvolver a curiosidade, a aprendizagem e as capacidades cognitivas na Educação Infantil. A infância é um período de descobertas, explorações e construção de conhecimento a partir das experiências do dia a dia. O contato com ambientes naturais e socialmente estimulantes ajuda a desenvolver a observação, a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico. O estudo se baseia em teorias de autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Maria Montessori, que destacam a importância das experiências concretas e das interações sociais para a aprendizagem infantil. Também mostra que ambientes ricos em estímulos sensoriais e oportunidades de exploração contribuem para o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo aspectos emocionais, sociais e cognitivos. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica qualitativa, analisando livros, artigos científicos e documentos sobre Educação Infantil e desenvolvimento humano. Os resultados mostram que a interação com o meio ambiente amplia as possibilidades de aprendizagem significativa e torna a criança protagonista do próprio conhecimento. Conclui-se que práticas pedagógicas que valorizam o contato com a natureza, o brincar livre e as experiências investigativas são essenciais para uma educação mais humanizada, participativa e adequada às necessidades do desenvolvimento infantil atual.

Palavras-chave: Educação Infantil; Meio ambiente; Desenvolvimento cognitivo; Aprendizagem; Curiosidade infantil.

ABSTRACT

This article addresses how a child's interaction with the environment is fundamental to developing curiosity, learning, and cognitive abilities in early childhood education. Childhood is a period of discovery, exploration, and knowledge construction based on everyday experiences. Contact with natural and socially stimulating environments helps develop observation skills, creativity, autonomy, and critical thinking. The study draws on theories from authors such as Jean Piaget, Lev Vygotsky, and Maria Montessori, who highlight the importance of concrete experiences and social interactions for children's learning. It also demonstrates that environments rich in sensory stimuli and opportunities for exploration contribute to the child's holistic development, strengthening emotional, social, and cognitive aspects. The research was conducted through a qualitative literature review, analyzing books, scientific articles, and documents regarding early childhood education and human development. The results show that interaction with the environment expands the possibilities for meaningful learning and positions the child as the protagonist of their own knowledge. The study concludes that pedagogical practices valuing contact with nature, free play, and investigative experiences are essential for an education that is more humanized, participatory, and aligned with the needs of contemporary child development.

Keywords: Early childhood education; Environment; Cognitive development; Learning; Child curiosity.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase decisiva que forma a base do ser humano. O ambiente não é apenas um cenário, mas um elemento essencial que estimula a curiosidade, a criatividade e o aprendizado. O contato direto com o mundo natural, com suas texturas, cheiros e experiências reais, ajuda a desenvolver uma mente mais crítica e independente.

Vygotsky destaca que o aprendizado tem uma natureza social importante. É por meio da convivência e das trocas com outras pessoas que as crianças realmente se desenvolvem. O desenvolvimento cognitivo surge dessas relações culturais e sociais presentes no ambiente. Por isso, o ambiente é mais do que um espaço físico; ele é uma rede de estímulos vivos.

Piaget ressalta que a criança tem um papel ativo no processo de aprendizagem. Para ele, o conhecimento não é simplesmente recebido nem está pronto desde o nascimento, mas é construído aos poucos. A criança é vista como uma exploradora, sempre criando hipóteses e aprendendo a partir de suas próprias experiências.

Montessori defendia que o ambiente deve ser cuidadosamente preparado. Ela acreditava que o espaço precisa ser cheio de elementos interessantes que convidem a criança a agir por conta própria. Para Montessori, a ordem e a beleza do ambiente ajudam a criança a ter liberdade para explorar e desenvolver sua autonomia.

O MEIO AMBIENTE COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil ocorre a partir das vivências diárias da criança, nos diversos ambientes em que ela está inserida. Desde os primeiros anos, a criança aprende observando, tocando, explorando, brincando e interagindo com os outros e com o espaço ao seu redor. Dessa forma, o ambiente constitui um dos principais elementos para a construção do conhecimento, proporcionando estímulos que despertam a curiosidade, a criatividade e a vontade de aprender.

Na infância, cada experiência tem um significado importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Brincar na terra, observar o crescimento de uma planta, ouvir o som dos pássaros e sentir a textura de uma folha ajudam a descobrir o mundo de um jeito natural e significativo. Essas vivências favorecem a imaginação, a capacidade de observação e o desenvolvimento da autonomia.

Segundo Henri Wallon (2007, p. 53), a criança cria suas relações com o meio. Esse cenário mostra que o desenvolvimento infantil ocorre a partir das interações da criança com o ambiente, os objetos e as pessoas. Assim, o meio ambiente não deve ser visto apenas como um espaço apenas para brincadeiras de intervalo, mas como um conjunto de aprendizados afetivos, sociais e culturais que influenciam diretamente a formação integral da criança.

De acordo com Jean Piaget (1978), a criança aprende a partir da interação com o meio e da ação sobre os objetos. Isso demonstra que o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas sim construído gradualmente por meio das vivências. Ao utilizar objetos, experimentar situações e observar fenômenos naturais, a criança cria hipóteses, formula perguntas e desenvolve seu pensamento.

O contato com a natureza exerce uma influência muito importante no desenvolvimento emocional infantil. Ambientes naturais costumam despertar sentimentos de tranquilidade, pertencimento, liberdade e curiosidade. Crianças que brincam ao ar livre, exploram jardins ou participam de atividades em contato com a natureza tendem a demonstrar maior interesse pelas descobertas e mais ânimo para aprender.

Outro aspecto importante refere-se às relações sociais construídas nos diferentes ambientes. Ao conviver com outras crianças e adultos, a criança aprende a compartilhar, dialogar, respeitar limites e lidar com seus sentimentos. Essas experiências fortalecem o desenvolvimento social e contribuem para a construção da identidade infantil.

Nesse sentido, Lev Vygotsky (2007, p. 94) afirma que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica”. A aprendizagem, portanto, acontece nas interações e nas experiências compartilhadas. A criança aprende com o outro, com o ambiente e com as situações vividas no cotidiano.

Na Educação Infantil, o ambiente escolar deve ser concebido como um espaço de acolhimento, descobertas e experiências significativas. Espaços organizados e coloridos, com acesso à natureza e oportunidades de exploração, favorecem o desenvolvimento integral da criança. Atividades ao ar livre, hortas escolares, brincadeiras em espaços externos e experiências sensoriais tornam a aprendizagem mais prazerosa e próxima da realidade infantil.

Além de contribuir para o desenvolvimenTO cognitivo, o contato com o meio ambiente auxilia na formação de valores relacionados ao cuidado, ao respeito e à preservação da natureza. Desde pequenas, as crianças podem aprender a importância de cuidar das plantas, respeitar os animais e preservar os espaços coletivos. Essas vivências contribuem para a construção de atitudes mais conscientes e responsáveis.

Portanto, compreender o meio ambiente como espaço de desenvolvimento infantil significa reconhecer que a criança aprende por meio das experiências que vivencia em seu cotidiano. O contato com ambientes estimulantes, afetivos e ricos em possibilidades favorece a construção do conhecimento, fortalece as relações sociais e contribui para uma infância mais significativa, participativa e humanizada.

A CURIOSIDADE INFANTIL COMO BASE PARA A APRENDIZAGEM

A curiosidade faz parte da natureza da criança e está presente desde os primeiros anos de vida. É por meio dela que a criança busca compreender o mundo, faz perguntas, observa situações, experimenta possibilidades e constrói conhecimentos. Na infância, aprender está diretamente relacionado ao desejo de descobrir, explorar e interagir com tudo o que desperta interesse e encantamento. Assim, a curiosidade torna-se um dos principais elementos responsáveis pelo desenvolvimento da aprendizagem infantil.

Desde muito pequena, a criança demonstra interesse pelo ambiente ao seu redor. Ela observa cores, sons, movimentos, objetos e pessoas, tentando compreender como as coisas acontecem. Perguntas simples como “por quê?”, “Como?” e “o que é isso?” revelam a necessidade natural da criança de investigar e atribuir significado às experiências vividas. Essas descobertas contribuem para o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da criatividade.

Segundo Lev Vygotsky (2007, p. 103), “a curiosidade da criança é o ponto de partida para a formação de novos conhecimentos”. Essa afirmação demonstra que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando a criança participa ativamente do processo educativo. Ao explorar o ambiente e interagir com outras pessoas, ela amplia suas capacidades cognitivas e sociais.

A curiosidade infantil está diretamente relacionada às experiências proporcionadas pelo meio ambiente. Ambientes ricos em estímulos, possibilidades de exploração e vivências concretas favorecem o interesse da criança pela aprendizagem. O contato com a natureza, por exemplo, suscita questionamentos, estimula observações e amplia a imaginação infantil. Ao observar uma borboleta, plantar uma semente ou brincar com água e areia, a criança aprende por meio da experiência e da descoberta.

Além disso, a curiosidade contribui para o desenvolvimento da autonomia. Quando a criança tem liberdade para explorar e investigar, ela passa a desenvolver maior confiança em suas próprias capacidades. Encontrar respostas para suas perguntas ou descobrir novas possibilidades durante as brincadeiras, fortalece o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas.

De acordo com Jean Piaget (1976), a criança constrói o conhecimento por meio da interação com o meio. Isso significa que a aprendizagem acontece a partir das ações realizadas pela própria criança durante suas experiências cotidianas. Ao manipular objetos, testar hipóteses e explorar diferentes situações, ela reorganiza conhecimentos e desenvolve novas formas de compreender o mundo.

Outro aspecto importante refere-se ao papel da imaginação no desenvolvimento da curiosidade infantil. A criança aprende também por meio do faz de conta, das histórias, das brincadeiras simbólicas e das experiências criativas. Durante as brincadeiras, ela representa situações do cotidiano, cria personagens e desenvolve diferentes formas de expressão e de pensamento. Essas experiências favorecem o desenvolvimento da linguagem, da memória e da socialização.

Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental no incentivo à curiosidade infantil. O educador deve criar ambientes acolhedores, investigativos e desafiadores, nos quais a criança se sinta segura para perguntar, experimentar e descobrir. Mais do que transmitir conteúdos prontos, o professor deve estimular o pensamento crítico e valorizar os interesses e as descobertas das crianças.

Para Paulo Freire (1996, p. 32), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa reflexão reforça a importância de uma prática pedagógica baseada na escuta, no diálogo e na valorização da participação ativa da criança no processo educativo.

Na Educação Infantil, atividades investigativas, brincadeiras ao ar livre, contação de histórias, experiências sensoriais e projetos relacionados ao meio ambiente contribuem significativamente para despertar a curiosidade e ampliar as possibilidades de aprendizagem. Quando a criança participa de situações significativas e prazerosas, o aprendizado torna-se mais natural e efetivo.

Além do desenvolvimento cognitivo, a curiosidade favorece também os aspectos emocionais e sociais. Crianças curiosas tendem a demonstrar maior envolvimento nas atividades, maior interesse pelas relações sociais e maior disposição para enfrentar desafios. A curiosidade também fortalece a

autoestima, pois a criança sente-se capaz de descobrir, compreender e participar ativamente do ambiente em que vive.

Outro aspecto relevante é que a curiosidade estimula a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Ao questionar situações, observar o ambiente e buscar respostas, a criança aprende a pensar de forma mais autônoma. Esse processo é essencial para a formação de indivíduos participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

Dessa forma, compreender a curiosidade infantil como base para a aprendizagem significa reconhecer que a criança aprende melhor quando possui oportunidades para explorar, investigar e interagir com o ambiente. Valorizar a curiosidade na Educação Infantil implica promover uma aprendizagem mais significativa, humana e participativa, respeitando a infância como período de descobertas, experiências e construção do conhecimento.

O BRINCAR E AS EXPERIÊNCIAS AMBIENTAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar desempenha papel central no desenvolvimento infantil, pois é por meio das brincadeiras que a criança explora o mundo, expressa sentimentos, constrói conhecimentos e desenvolve diferentes habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Na Educação Infantil, o brincar não deve ser visto apenas como um momento de diversão, mas também como uma importante forma de aprendizagem e de interação com o meio ambiente.

Durante as brincadeiras, a criança utiliza a imaginação, experimenta situações do cotidiano, formula hipóteses e desenvolve maneiras próprias de compreender o mundo ao seu redor. Ao brincar, ela aprende naturalmente, utilizando o corpo, os sentidos, a linguagem e as emoções para interagir com os espaços e as pessoas. Dessa forma, o brincar torna-se essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Segundo Kishimoto (2011, p. 39), “a brincadeira é a atividade principal da criança e constitui importante meio de aprendizagem e desenvolvimento”. Essa concepção evidencia que a criança aprende enquanto brinca, desenvolvendo habilidades relacionadas à criatividade, à comunicação, à socialização e à resolução de problemas.

As experiências ambientais tornam as brincadeiras ainda mais significativas. O contato com a natureza oferece inúmeras possibilidades de exploração e descoberta, despertando a curiosidade e incentivando a investigação. Brincar com terra, água, areia, folhas, sementes e outros elementos naturais permite que a criança descubra diferentes texturas, cores, sons e formas, ampliando suas experiências sensoriais e cognitivas.

Além disso, os ambientes naturais favorecem a liberdade de movimento e estimulam o desenvolvimento motor infantil. Ao correr, pular, subir, explorar espaços externos e manipular elementos da natureza, a criança fortalece sua coordenação motora, seu equilíbrio e sua percepção corporal. Essas experiências também contribuem para a autonomia e a confiança em suas próprias capacidades.

O brincar ao ar livre proporciona benefícios emocionais importantes para a infância. Ambientes naturais costumam despertar sensações de bem-estar, tranquilidade e liberdade, favorecendo a redução do estresse e da agitação infantil. Crianças que têm contato frequente com espaços abertos tendem a demonstrar maior envolvimento nas atividades e maior interesse pelas descobertas do cotidiano.

Segundo Maria Montessori, o ambiente deve favorecer experiências que permitam à criança agir de forma livre e autônoma. Nessa perspectiva, os espaços educativos precisam ser organizados de maneira acolhedora e estimulante, possibilitando que a criança explore o ambiente e desenvolva sua criatividade por meio das brincadeiras e das interações.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento das relações sociais durante as brincadeiras. Ao brincar com outras crianças, a criança aprende a compartilhar, esperar sua vez, dialogar e resolver conflitos. Essas experiências fortalecem valores como a cooperação, o respeito e a empatia, fundamentais para a convivência em sociedade.

As brincadeiras simbólicas também desempenham um papel essencial no desenvolvimento infantil. Ao brincar de faz de conta, a criança representa situações do cotidiano, cria personagens e expressa emoções, medos e desejos. Essas experiências favorecem o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da capacidade de interpretar o mundo.

De acordo com Ministério da Educação (2018), as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes da Educação Infantil. Isso significa que a escola deve garantir espaços e experiências que valorizem o brincar como parte fundamental do processo educativo. A aprendizagem na infância ocorre de forma mais significativa quando a criança participa ativamente das experiências propostas.

Nesse contexto, o professor assume um papel importante como mediador das brincadeiras e das experiências ambientais. Cabe ao educador organizar ambientes que despertem a curiosidade infantil, incentivem a exploração e promovam situações de aprendizagem significativas. O professor também deve observar as brincadeiras das crianças, valorizando suas descobertas, interesses e formas de expressão.

Atividades como hortas escolares, exploração de jardins, contação de histórias ao ar livre, brincadeiras com elementos naturais e projetos ambientais contribuem para aproximar a criança da natureza e fortalecer a consciência ecológica desde os primeiros anos de vida. Essas experiências ajudam a criança a compreender a importância do cuidado com o meio ambiente e do respeito à natureza.

Além dos benefícios cognitivos e sociais, o brincar favorece o desenvolvimento emocional infantil. Por meio das brincadeiras, a criança aprende a lidar com sentimentos, a superar desafios e a expressar emoções. O brincar proporciona momentos de prazer, acolhimento e liberdade, essenciais para uma infância saudável e significativa.

Dessa forma, compreender o brincar e as experiências ambientais como elementos fundamentais na Educação Infantil significa reconhecer que a criança aprende por meio das vivências, interações e descobertas do cotidiano. Valorizar o brincar e o contato com a natureza representa promover uma educação mais humana, participativa e alinhada às necessidades da infância.

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS AO MEIO AMBIENTE

As práticas pedagógicas voltadas ao meio ambiente são de grande importância no desenvolvimento infantil, pois contribuem para a construção de aprendizagens significativas e para a formação integral da criança. Na Educação Infantil, trabalhar o meio ambiente vai além de ensinar a preservar a natureza; significa proporcionar experiências que permitam à criança observar, explorar, investigar e construir conhecimentos por meio do contato com o mundo ao seu redor.

A criança aprende de forma mais significativa quando participa ativamente das experiências propostas. Por isso, atividades relacionadas ao meio ambiente despertam o interesse infantil e favorecem o desenvolvimento da curiosidade, da criatividade e da autonomia. Situações simples do cotidiano escolar, como cuidar de uma planta, observar insetos no jardim, brincar ao ar livre ou participar de uma horta escolar, tornam-se oportunidades importantes de aprendizagem.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 67), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. A reflexão do autor permite compreender que a prática pedagógica deve estar voltada à formação humana e ao desenvolvimento de sujeitos críticos e conscientes. Nesse sentido, trabalhar questões ambientais na infância representa uma forma de estimular o cuidado, a responsabilidade e o respeito pela vida e pela natureza.

Além disso, o meio ambiente oferece inúmeras possibilidades de experiências sensoriais e investigativas. Ao explorar diferentes elementos naturais, a criança desenvolve habilidades relacionadas à observação, à comparação, à linguagem e ao pensamento lógico. Essas experiências favorecem a aprendizagem porque tornam o conhecimento mais concreto, mais próximo da realidade infantil e ligado às vivências do cotidiano.

De acordo com Maria Montessori, o ambiente deve ser preparado para favorecer o desenvolvimento natural da criança. Dessa maneira, os espaços educativos precisam ser acolhedores, organizados e ricos em estímulos que incentivem a exploração, a curiosidade e a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento da consciência ambiental desde os primeiros anos de vida. Quando a criança participa de atividades relacionadas ao cuidado com a natureza, passa a compreender, gradualmente, a importância da preservação ambiental. Pequenas ações, como economizar água, separar materiais recicláveis ou cuidar das plantas da escola, contribuem para a construção de valores relacionados à responsabilidade coletiva e ao respeito pelo meio ambiente.

As práticas pedagógicas ambientais também fortalecem as relações sociais na infância. Muitas atividades realizadas em grupo exigem diálogo, cooperação e compartilhamento de experiências. Ao participar dessas situações, a criança aprende a conviver com o outro, a respeitar as diferenças e a trabalhar coletivamente. Assim, o aprendizado ambiental contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação ética e social.

O contato com ambientes naturais ainda favorece o bem-estar emocional infantil. Crianças que têm momentos de brincadeiras e experiências ao ar livre tendem a demonstrar maior interesse pelas atividades escolares, mais tranquilidade e melhor interação social. Ambientes naturais proporcionam sensações de liberdade, acolhimento e pertencimento, essenciais ao desenvolvimento saudável da infância.

Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental como mediador das experiências ambientais. Cabe ao educador planejar atividades que despertem a curiosidade das crianças e incentivem a investigação e a descoberta. Mais do que transmitir conteúdos prontos, o professor deve criar possibilidades para que a criança observe, questione, explore e construa conhecimentos de forma significativa.

A escola também desempenha um papel importante na promoção de práticas pedagógicas voltadas ao meio ambiente. Espaços externos, jardins, hortas, áreas de convivência e projetos sustentáveis contribuem para aproximar a criança da natureza e tornar o ambiente escolar mais acolhedor e estimulante. Essas experiências fortalecem o vínculo da criança com o espaço escolar e tornam a aprendizagem mais prazerosa.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular — Ministério da Educação (2018), as interações e as brincadeiras são eixos estruturantes da Educação Infantil. Dessa forma, práticas pedagógicas relacionadas ao meio ambiente precisam estar presentes no cotidiano escolar, respeitando as necessidades da infância e valorizando a participação ativa da criança.

Além disso, trabalhar o meio ambiente na Educação Infantil contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a sociedade. Crianças que aprendem desde cedo a cuidar da natureza e respeitar os espaços coletivos tendem a desenvolver atitudes mais responsáveis e solidárias ao longo da vida.

Portanto, as práticas pedagógicas voltadas ao meio ambiente constituem importantes estratégias para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças pequenas. Ao valorizar as

experiências ambientais no cotidiano escolar, a Educação Infantil contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos, conscientes e capazes de construir relações mais humanas e sustentáveis com o mundo em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada às experiências vividas pela criança nos diferentes ambientes em que está inserida. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a interação com o meio ambiente exerce influência significativa no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças pequenas. O contato com espaços naturais, experiências sensoriais, brincadeiras e interações sociais favorece a curiosidade, a criatividade e a construção de aprendizagens significativas na Educação Infantil.

A pesquisa evidenciou que a criança aprende por meio da exploração, da observação e de experiências concretas no cotidiano. Nesse sentido, o meio ambiente torna-se um importante mediador do conhecimento, possibilitando que a criança desenvolva habilidades relacionadas à investigação, à linguagem, à autonomia e ao pensamento crítico. O contato com a natureza também contribui para o fortalecimento das relações afetivas, para o equilíbrio emocional e para a formação de valores ligados ao cuidado e ao respeito pela vida.

As contribuições teóricas de autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Maria Montessori, Henri Wallon e Paulo Freire demonstram que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e ambientais. Dessa forma, ambientes acolhedores, estimulantes e organizados tornam-se essenciais para favorecer uma aprendizagem mais significativa e humanizada.

Outro aspecto importante discutido neste artigo refere-se ao papel do brincar e das experiências ambientais na Educação Infantil. As brincadeiras ao ar livre, os projetos ambientais, as hortas escolares e as atividades investigativas contribuem para que a criança participe ativamente do processo de aprendizagem, tornando-a protagonista de suas descobertas. Essas experiências favorecem o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da socialização, além de fortalecer a consciência ecológica desde os primeiros anos de vida.

A pesquisa também destacou a importância das práticas pedagógicas voltadas ao meio ambiente no cotidiano escolar. Cabe à escola e ao professor promover experiências que despertem a curiosidade infantil e incentivem a exploração, o diálogo e a participação das crianças. Mais do que transmitir conteúdos, a Educação Infantil deve proporcionar vivências significativas que respeitem a infância e contribuam para o desenvolvimento integral da criança.

Portanto, conclui-se que a interação da criança com o meio ambiente representa um elemento fundamental para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo infantil. Valorizar

experiências ambientais na Educação Infantil significa oferecer uma educação mais sensível, participativa e conectada às necessidades da infância, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos, conscientes e comprometidos com o cuidado consigo, com o outro e com a natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1965.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



CIEJA, INTRINSECAMENTE ATRELADO A MÚSICA COMO UMA IMPORTANTE FERRAMENTA DE ENSINO

CIEJA, INTRINSICALLY LINKED TO MUSIC AS AN IMPORTANT TEACHING TOOL

ANA PAULA COSTA PEREIRA
Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Flamingo (2016); Professora de Educação Infantil no Ceu Cemei Pinheiro D'Água.

RESUMO

Em virtude que na contemporaneidade, nos meados da nova década de vinte, apesar de muitas conquistas em diversos campos político, social, econômico e cultural da sociedade ainda existem entraves quando destacamos educação para todos. Até mesmo nas políticas de desenvolvimento humano se sobressai os problemas de jovens e adultos que não conseguiram serem alfabetizados na idade estimada. Do exposto nos resta grandes dúvidas com relação a essa camada social excluída. Já que o problema persiste na modalidade de ensino CIEJA, poderá a música ser um elo de integração dos saberes e através das suas múltiplas expressões e reconhecimento entre jovens e adultos e a escola. Tendo em vista que a música é uma das mais importantes artes da cultura humana, que em todos os tempos expressa a cultura vigente, podendo ser uma ferramenta de grande ênfase na Educação.

Palavras-chave: CIEJA; Música; Alfabetização.

ABSTRACT

Given that in the present day—in the mid-2020s—despite many achievements in various political, social, economic, and cultural spheres of society, obstacles still exist when it comes to education for all. Even in human development policies, the problems faced by youth and adults who were unable to become literate

by the expected age stand out. In light of the above, we are left with significant doubts regarding this excluded social group. Since the problem persists within the CIEJA educational model, could music serve as a bridge for integrating knowledge—through its multiple forms of expression and recognition—between young people, adults, and the school? Given that music is one of the most important arts of human culture, which has always reflected the prevailing culture, it has the potential to be a tool of great significance in education.

Keywords: CIEJA; Music; Literacy.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe discorrer acerca da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, tendo a música e suas expressões da cultura popular como uma das ferramentas de ensino para alunos do “CIEJA” (Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos na cidade de São Paulo).

Valendo-se que, vivemos em uma sociedade pautada pela velocidade das informações e do conhecimento onde cada milésimo de segundo a realidade é modificada por fatos inéditos, ao passo que, é a mesma cidade que vivenciamos o entrave do analfabetismo de jovens e adultos vivendo a margem da sociedade letrada, política, social e sobretudo cultural.

De acordo com o Currículo da Cidade Educação de Jovens e Adultos (Arte, 2019). É de fundamental importância que os estudantes de EJA reconheçam-se como sujeitos detentores de saberes, conhecimentos e visões de mundo próprios, originais e significativos, considerando que jovens e adultos, ao longo de suas trajetórias cotidianas, experenciam diversas situações de aprendizagem em seus percursos formativos (Currículo da Cidade. P.40, 2019).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) continua e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o percentual de escolaridade de pessoas com a média de idade entre 18 e 24 anos atingiu 11,9 anos de média de estudos se aproximando da meta do Plano Nacional de Educação (PNE), sendo de 31,3%. Porém apenas 27,1% estão na idade/faixa etária considerada adequada, enquanto 4,1% ainda estão no Ensino Fundamental ou Médio devido ao atraso escolar.

Objetivo Geral – Analisar a contribuição da música como ferramenta pedagógica no processo de alfabetização e aprendizagem de estudantes inseridos nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs), destacando sua importância como instrumento de valorização cultural, inclusão social, construção da cidadania e promoção de aprendizagens significativas.

Objetivos Específicos – Compreender a relevância da música e de suas múltiplas expressões culturais no contexto da Educação de Jovens e Adultos; investigar as contribuições da musicalidade para

o desenvolvimento da oralidade, da leitura, da escrita e da consciência fonológica; analisar a relação entre música, cultura popular e construção de identidades socioculturais; refletir sobre a valorização dos saberes e das experiências de vida dos estudantes como princípio fundamental para o processo educativo; discutir a música como ferramenta de integração entre diferentes sujeitos, territórios e contextos sociais; e identificar as potencialidades da musicalização como estratégia interdisciplinar capaz de favorecer a permanência, a participação e o sucesso escolar dos estudantes do CIEJA.

Justificativa – A relevância deste estudo fundamenta-se na necessidade de ampliar as discussões sobre práticas pedagógicas que promovam a inclusão, a valorização da diversidade cultural e a construção de aprendizagens significativas na Educação de Jovens e Adultos. Embora a música esteja presente em diferentes momentos da história da humanidade e constitua uma das mais importantes manifestações culturais, sua utilização como recurso pedagógico na alfabetização de jovens e adultos ainda demanda maior aprofundamento acadêmico. A música acompanha os indivíduos em suas vivências cotidianas, preserva memórias, expressa identidades, registra acontecimentos históricos e possibilita diferentes formas de comunicação e expressão. Além disso, por estar profundamente vinculada à cultura popular e ao repertório social dos estudantes, apresenta potencial para aproximar os conhecimentos escolares das experiências concretas de vida desses sujeitos.

Problema de Pesquisa – Apesar dos avanços alcançados pelas políticas públicas educacionais nas últimas décadas, o analfabetismo e a exclusão escolar ainda constituem desafios significativos para a sociedade brasileira. Muitos jovens e adultos não tiveram acesso à escolarização na idade considerada adequada ou tiveram seus percursos educacionais interrompidos por questões econômicas, sociais, culturais e familiares. Nesse contexto, os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs) assumem importante papel na garantia do direito à educação, buscando promover aprendizagens significativas e inclusivas. Entretanto, torna-se necessário refletir sobre estratégias pedagógicas que dialoguem com as vivências, os saberes e as experiências desses estudantes. Diante dessa realidade, este estudo busca responder à seguinte questão: de que maneira a música e suas múltiplas expressões culturais podem contribuir para o processo de alfabetização e para a construção de aprendizagens significativas entre estudantes da Educação de Jovens e Adultos inseridos nos CIEJAs? Além disso, pretende-se compreender como a musicalidade pode atuar como elemento mediador entre diferentes gerações, culturas, territórios e experiências de vida, fortalecendo o vínculo entre os estudantes e o ambiente escolar.

A INTERAÇÃO DOS SABERES NO CIEJA ATRAVÉS DA MÚSICA

Ao passo que, na nova década de vinte ainda existem jovens e adultos analfabetos. Diante de tal cenário, enfatizamos a importância que a música que está intrinsecamente atrelada a humanidade poderá a partir de um prisma histórico ter a música estar ligada a educação e expressão popular, poderá ser um meio de resgatar esses estudantes, além de promover a ligação entre suas diferentes vivências.

Tomando por base os estudos, o Dr. Em História Rene da Costa Silva (p.41), enfatiza que se torna cada vez mais necessária a integração dos saberes populares ao conhecimento acadêmico considerando que na contemporaneidade, há uma forte relação entre a valorização das experiências de vida de cada sujeito, o processo de ensino-aprendizagem e o interesse pelos conhecimentos. Diante de tal cenário se observa que ainda mais quando se considera a cultura brasileira e a diversidade de suas manifestações artísticas e culturais.

Tendo em vista a necessidade de comunicarem e revelarem ideias e pensamentos, então a música poderá se revelar por diversas maneiras diferentes. De acordo com o Currículo da Cidade “Deve-se possibilitar também a fruição do patrimônio cultural, material e imaterial produzido pela humanidade, o gozo da riqueza artística e estética que diferentes sociedades ao redor do globo produziram e produzem regularmente...”

Em virtude disso, podendo ser a música um meio de falar a mesma língua, tanto dos jovens como dos adultos que se encontram inseridos nos Centros Integrados de Educação de Jovens e adultos, por ser uma forma de cultura dinâmica e se manifesta em todos os tempos históricos, estando presente nas diferentes sociedades ao longo da trajetória humana.

Assim Santos em entrevista a Revista Direcional Educador (2011, p.20) afirma que “Ao falarmos em cultura oral em sala de aula adentramos um mundo que ainda precisa e merece ser explorados pelos professores – o da cultura popular”, o autor discorre que aproximar a cultura do ambiente escolar, fará com que a escola tenha maior proximidade com o cotidiano do aluno.

Em vista disso, era uma maneira, de compartilhar com os membros da comunidade suas ideias. Coelho (2006), reafirma Rosseau (1999): “Essas pesquisas têm revelado um mundo prá-la de fascinante. Pois a história da música não é a história dos instrumentos musicais, é também um modelo social que nos fala sobre muitos aspectos da vida das pessoas que viveram antes de nós”.

Mencionados por ambos, os autores enfatizam sobre a importância da música, como a música faz parte do ambiente social, fazendo parte da cultura oral. Em virtude disso, através da musicalização no ambiente escolar é possível promover a interdisciplinaridade, resgatando assim jovens e adultos partindo dos seus contextos, das suas vivências e de seus territórios.

Como cita (Murray em entrevista a Barros Org. 2008), destaca-se a fácil acessibilidade que se tem para ouvir música na atualidade que se tem para ouvir músico na atualidade, ou seja, com a Era Digital, existem cada vez mais meios práticos para se acessar a música. Outro campo do conhecimento que

merece destaque, ao tratarmos a música como elemento da memória de um povo são as inovações tecnológicas, ou seja, a influência da tecnologia na condução de novos caminhos para a evolução musical possibilitando, por exemplo, a compreensão e interpretação de determinados momentos históricos.

Em que se observa que, através da música podemos partir da realidade do estudante, contar fatos através do tempo que a música foi escrita, mostrar história e diálogos que foram feitos através das músicas e com um vasto repertório musical podemos ampliar os conhecimentos multidisciplinar.

Segundo cita Silva, (Org.) 2008:

> Quando tratamos de combinar sons e silêncio, nos deparamos irremediavelmente com a magnitude do tema que, além de comportar a complexidade da análise estética da manifestação artística em si, com suas infinitas possibilidades de articulações harmônicas, melódicas e rítmicas, nos habilita a documentar a própria evolução dos homens, das sociedades e das nações sob os diversos ângulos das ciências sociais. Neste contexto, geografia, história, antropologia, política, economia e religião inserem-se de forma natural e integrada do universo musical (Silva (Org.), p.105, 2008).

A música diante de tal cenário, podemos afirmar que por si só possui diversas características que podem contribuir significamente para o processo de alfabetização de jovens e adultos que se encontram inseridas no CIEJA, entre elas destacam-se o ritmo, a repetição e a oralidade.

De acordo com Coelho (2006), o ritmo auxilia no desenvolvimento da percepção sonora e da consciência fonológica, permitindo que o discente identifique sons, sílabas e entonação presentes nas palavras. Por meio de cantigas, parlendas e brincadeiras músicas, os discentes conseguem perceber melhor a divisão silábicas e a sonoridade da língua.

A repetição muito presente na música, favorece a memorização das palavras, frases e estruturas linguísticas. Ao repetir refrões e sequencias musicais, o estudante amplia seu vocabulário e fortalece a associação entre sons, palavras e significados, facilitando a aprendizagem da cultura e da escrita.

Em que se observa um grande ganho na oralidade contribuindo para o desenvolvimento da comunicação da expressão e pronúncia das palavras. Ao cantar, ouvir e interpretar músicas, os discentes exercitam fala, a fala, a escuta atenta e a interação com os colegas, aspectos fundamentais para a construção da linguagem escrita e para o processo da alfabetização igualmente importante nesse processo de alfabetização é partir sempre dos interesses dos discentes, ou seja, jovens e adultos.

Valendo-se dessas informações, citada por Coelho (2006). De um ponto de vista educacional a música tem características que ajudam muito na alfabetização tal como o ritmo, a repetição e a oralidade. Podendo o ritmo ajudar a perceber os sons das palavras e das silabas. Com músicas, cantigas e até brincadeiras musicais aprende a ouvir melhor os sons da fala.

Com o objetivo de ensinar a falar ouvir e se comunicar melhor a repetição ajuda a memorizar, se aprende palavras novas com mais facilidade assim, ampliando o vocabulário.

Com intuito de desenvolver a linguagem e aprender se expressar com mais confiança, cantar e conversar sobre músicas diversas ajuda a oralidade, fomenta a saber mais, pesquisar a letra da música a época que foi escrita entre outros.

Também se destaca Paulo Freire (1996, p.30). Dessa forma, pensar de maneira crítica leva o professor e a escola ao compromisso de valorizar e respeitar os conhecimentos que os alunos, especialmente os das classes populares, trazendo consigo, saberes esses construídos socialmente por meio das vivências e práticas da comunidade.

O citado autor, enfatiza a fundamental importância da aprendizagem a partir do contexto do aluno e de suas vivências.

Segundo Freire (1996):

> Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste caso... (Freire, p.30, 1996).

A partir de um prisma histórico, o percurso da humanidade na contemporaneidade caminha com o percurso da história da música, uma vez que ela participa da construção das identidades socioculturais e políticas, além de constituir-se como importante instrumento de promoção de cidadania. Nesse contexto, a música, articulada as políticas educacionais, pode configurar-se como uma relevante ferramenta social e cultural para discentes não alfabetizados da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, na modalidade de CIEJA.

Dessa maneira, ao considerar os sujeitos inseridos em diferentes realidades sociais, como estudantes oriundos das periferias, de distinto território e refugiados no Brasil. Por essa razão de fatores sociais o ensino da música possibilita não apenas o processo de alfabetização, mas também o desenvolvimento integral dos discentes, valorizando suas trajetórias, vivências e repertorio culturais.

MÚSICA E SUAS MÚTIPLAS EXPRESSÕES

Assim, compreende-se que todo ser humano possua direito a uma Educação digna e de qualidade com equidade. Fazer que a sociedade reflita e reconheça que a música e suas múltiplas expressões culturais constroem elementos essenciais na formação humana social.

Assim enfatiza o Dr. Em História René da Costa Silva:

> Neste sentido, incorporar os saberes de origem popular ao conhecimento acadêmico é uma necessidade cada vez mais premente, na medida em que, contemporaneamente há uma estreita relação entre a valoração da experiência de vida de cada indivíduo com o processo ensino – aprendizagem e a desmotivação do saber. Ainda mais se tomarmos como referência a cultura brasileira e sua multiplicidade de manifestações artísticas e culturais (Silva (Org.), p.41, 2008).

Ante essa situação (Brito, 2003), enfatiza que em algum momento da vida todos nós lembramos de alguma música seja para acalentar um filho na hora de dormir, nas brincadeiras da infância que marcou alguma época, assim, todos temos nossa história de vida, que nos remete a épocas, fatos, lugares, momentos felizes ou não e até que nos lembram alguma pessoa.

Em virtude disso, a música tem o poder de ser referência, pois muito se remete, até contextos históricos quando escultam uma música específica. Na qual se evidencia com que diz Pahlen (1985) em consonância com que fala Brito (2003): ...A música é nas mãos dos homens um feitiço, o seu efeito se estende desde o despertar dos mais nobres sentimentos até o desencadeamento dos mais baixos sentidos... (Pahlen, p.15, 1985).

Por causa deste contexto, o princípio à ação da música sobre o homem se caracteriza paulatinamente por toda história.

Valendo-se dessas informações, os professores do CIEJA, através da música poderão estabelecer um contato real com esses discentes, podendo “falar a mesma língua” e além ampliá-la mostrando que todo conhecimento é válido que podem ir “além dos muros das escolas”. Levando o individuo a compreensão que vivemos na contemporaneidade na nova década de vinte, pós pandemia, que a alfabetização pode ser uma base de autoconhecimento, quase como um despertar, mas no caso do mundo letrado.

De um ponto de vista educacional, pós-pandemia: 2021 a 2023/2024, o percentual de (Evasão) em 2021 no Ensino Médio chegou a atingir 5,8% já nos anos seguintes (2023/2024) caiu para 5,7% de Evasão.

Já 2024 para 2025, em vez de evasão por abandono direto, os dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (IMEP) apontaram uma redução de mais de 1 Milhão de matrículas efetuadas na Educação Básica (de 47,08 milhões para 46,01 milhões) em apenas 1 ano. Refletindo em 2 fatores estruturais, a diminuição demográfica da população em idade escolar e menores taxas de repetência.

Perante os fatos apresentados faz se necessário compreender que os conceitos acerca da música foram sendo construídos e ressignificados ao longo do século, tal como as aprendizagens e o conhecimento que a cada instante se modifica.

Segundo o especialista o Dr. Em História Rene da Costa Silva (2008), enfatiza que “A fim de promover a necessidade de comunicação e expressão de ideias e pensamentos a proposta de

alfabetização de Jovens e Adultos inseridos no CIEJA poderá se manifestar surpreendentemente de diferentes maneiras.

Também se destaca que, apesar desse pequeno avança, a educação ainda não consegue contemplar a todos jovens e adultos, nem garantir uma educação acessível a todos para promover a equidade para esses indivíduos, numa reparação histórica, sobretudo os jovens/adultos em situação de vulnerabilidade.

De um ponto de vista educacional o Currículo da Cidade (2019) destaca que “O direito a uma educação de qualidade pressupõe que a escola seja um local privilegiado para assegurar a aprendizagem de todos, independentemente de gênero, etnia, raça, classe social, orientação sexual, religião, convicção política, deficiência, idade ou nacionalidade.

Em virtude disso, o Currículo da Cidade (2019) discorre sobre outro aspecto absolutamente central refere-se à compreensão da educação como um direito voltado á aprendizagem, a ampliação de conhecimentos e de horizontes ao longo da vida, superando assim, a concepção mais comum que a educação se restringe apenas à escolarização.

Compelir mudanças significativas nas leis que embasam a educação e o acesso da mesma maneira, que a educação realmente chegasse a todos e nenhum a menos.

Igualmente importante são os professores criarem estratégias, que seus estudantes e que fomente no grupo a vontade de pesquisar, ver, revisitar e aprender. Até mesmo porque esses estudantes produzem conhecimentos no mesmo instante que aprendem.

O pesquisador Paco Pigalle, em entrevista concedida a Barros (org.) (2008), destaca que, no Brasil, existe uma relação mais próxima e intensa com a música, perceptível, nas vivências cotidianas e na forma como ela se manifesta nos corpos, nos movimentos, nas posturas e nas maneiras de se relacionar com a musicalidade. Até mesmo a forma como os brasileiros recebem músicas de outras culturas diferenciando-se de outros países, revelando uma particularidade própria da relação do povo brasileiro com a música. No contexto corporal e linguístico, com a música presente inclusive em gestos simples, como o manuseio de uma caixa de fosforo, que pode carregar musicalidade.

Dessa forma, a música encontra-se profundamente ligada à história desse povo, sendo utilizada como forma de diversão recurso, ferramenta e para diversas outras finalidades relacionadas aos contextos e as necessidades sociais.

Por ração de fatores sociais, fica evidente que não há nada mais propício do que a música como instrumento de medição de incentivo ao processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de um prisma histórico de discussões e pesquisas que, afirmam que a escola historicamente tem uma dívida social com os alunos excluídos, e que o desafio da educação desde sempre é tornar a escola de qualidade para todos e nenhum a menos. Valendo-se dessas informações, práticas voltadas para educação do tema música citado no documento Parâmetros Curriculares para a Educação (PCNs, 1997), discorre sobre a qualidade que a interdisciplinaridade que de modo a educar o aluno para a vida em sociedade e contemplar o aluno para uma formação cidadã. No qual se observa que Santos em entrevista para a Revista Direcional Educador (2001, p.20) concorda e enfatiza que “Ao falarmos em cultura oral em sala de aula adentramos um mundo que ainda precisa e merece ser explorado pelos professores, o mundo da cultura popular”, o autor discorre que aproximar a cultura do ambiente escolar fará com que a escola tenha maior proximidade.

A fim de promover a interdisciplinaridade através da musicalidade podendo assim resgatar jovens e adultos partindo dos contextos que se encontram inseridos, respeitando sempre suas bagagens, suas histórias e de seu território.

REFERÊNCIAS

Acervodigital.sme.prefeitura.sp.org.br. Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos Arte, 2019.

BARROS (Org.), José Márcio. **Diversidade Cultural: da proteção à promoção** - Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil: proposta para a formação integral da criança** - São Paulo: Peirópolis, 2003.

COELHO, Raquel. **Música: no caminho das artes** - São Paulo: Formato, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBGE Agência de Notícias 20/05/2026. https://agenciadenoticias.ibge.gov.br – Acesso 26/05/2026.

PALHEN, Kurt. *Mozart:* **Crônica de vida e obra** – São Paulo: Melhoramentos, 1985.

PCN, Parâmetros Curriculares Nacional*:* **introdução dos parâmetros curriculares nacionais / Secretária de Educação Fundamental** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

SILVA, René Mare da Costa. **Cultura Popular e Educação: Salto para o Futuro.** Doutorado em História pela Universidade de Brasília, Professora de História, Ética e de Cultura Política no programa de mestrado no Centro Universitário de Brasília – UniCeub, 2008.

Revista Direcional Educador – ano 7º - Educação nº73/fevereiro, em entrevista a Santos, 2011.

ROSSEAU, J. J. *Emilio.* **Olhar da Educação** – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO ESCOLAR NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO



THE IMPORTANCE OF THE SCHOOL CURRICULUM IN THE STUDENT'S HOLISTIC DEVELOPMENT

ANAILZA LIMA ALENCAR
Professora na Rede pública de São Paulo.

RESUMO

O currículo escolar é um elemento central na organização da educação formal, definindo conteúdos, competências e valores que devem ser trabalhados ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Ele exerce papel fundamental na formação integral do aluno, pois ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos, buscando desenvolver habilidades cognitivas, sociais, emocionais e éticas. Este artigo analisa o conceito e a importância do currículo escolar, sua estrutura e funções, os desafios para sua elaboração e implementação, além da necessidade de atualização constante para atender às demandas contemporâneas. Ressalta-se que um currículo bem elaborado é imprescindível para promover a inclusão, a equidade e o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Palavras-Chave: Currículo Escolar; Formação Integral; Educação; Competências; Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

The school curriculum is a central element in the organization of formal education, defining content, skills and values that must be worked on throughout the teaching-learning process. It plays a fundamental role in the student's comprehensive training, as it goes beyond the mere transmission of knowledge, seeking to develop cognitive, social, emotional and ethical skills. This article analyzes the concept and importance

of the school curriculum, its structure and functions, the challenges for its elaboration and implementation, as well as the need for constant updating to meet contemporary demands. It should be noted that a well-designed curriculum is essential to promote inclusion, equity and the full development of students.

Keywords: School Curriculum; Comprehensive Training; Education; Skills; Teaching-Learning.

INTRODUÇÃO

O currículo escolar é frequentemente entendido como o conjunto de disciplinas e conteúdos a serem ensinados aos alunos, porém sua concepção vai muito além. Ele é o plano estruturador que orienta todo o processo educativo, definindo não apenas o que será ensinado, mas também como, quando e por quê. A formação integral do aluno, um dos objetivos contemporâneos da educação, depende diretamente da qualidade, coerência e relevância do currículo adotado pelas instituições de ensino.

A importância do currículo reside em seu papel na articulação entre saberes acadêmicos e experiências de vida, na construção do conhecimento crítico e reflexivo e no desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade. A educação atual demanda currículos que dialoguem com a realidade dos estudantes e os preparem para os desafios do século XXI, em um mundo dinâmico e em constante transformação.

Este artigo discute os principais aspectos do currículo escolar, sua função na formação integral dos alunos, os desafios enfrentados para sua elaboração e aplicação, e as perspectivas para sua contínua evolução, buscando contribuir para uma educação mais significativa e transformadora.

Nesse contexto, o currículo escolar assume a função de orientar as práticas pedagógicas, garantindo que os objetivos educacionais sejam alcançados de forma organizada, democrática e contextualizada. Sua elaboração deve considerar as necessidades da comunidade escolar, as características socioculturais dos estudantes, as diretrizes estabelecidas pela legislação educacional e os princípios definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), favorecendo uma educação comprometida com a equidade e a qualidade do ensino. Dessa forma, o currículo deixa de ser apenas um documento normativo para tornar-se um instrumento de transformação social, capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, emocional, ético e cultural dos educandos.

Além disso, o currículo precisa ser constantemente revisto e atualizado para acompanhar as mudanças sociais, científicas, tecnológicas e culturais que impactam o processo educativo. A rápida evolução das tecnologias digitais, a ampliação do acesso à informação e as novas formas de interação exigem que a escola desenvolva práticas pedagógicas inovadoras, capazes de estimular a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas. Nesse cenário, o currículo deve contemplar metodologias ativas, aprendizagem colaborativa, educação inclusiva e o desenvolvimento de

competências socioemocionais, preparando os estudantes para atuar de maneira responsável e participativa na sociedade.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização da diversidade presente no ambiente escolar. Um currículo comprometido com a formação integral deve reconhecer e respeitar as diferenças culturais, étnicas, sociais, religiosas e individuais, promovendo práticas educativas que favoreçam a inclusão, a igualdade de oportunidades e o combate a qualquer forma de preconceito ou discriminação. Ao incorporar diferentes perspectivas e experiências ao processo de ensino e aprendizagem, o currículo contribui para a construção de uma educação democrática, plural e socialmente comprometida.

A participação dos professores na construção e implementação curricular também representa um fator essencial para o sucesso das práticas educativas. Como mediadores do conhecimento, os docentes desempenham papel fundamental na adaptação do currículo às necessidades reais dos estudantes, selecionando estratégias de ensino adequadas e promovendo experiências significativas de aprendizagem. Da mesma forma, a participação da família e da comunidade fortalece o processo educativo, aproximando a escola da realidade social dos alunos e favorecendo uma formação mais contextualizada e humanizada.

Diante desse panorama, torna-se evidente que o currículo escolar constitui um dos principais instrumentos de organização do trabalho pedagógico e de promoção da qualidade da educação. Sua construção deve ocorrer de maneira participativa, flexível e fundamentada em princípios que assegurem o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando não apenas os conhecimentos científicos, mas também os valores éticos, sociais e culturais indispensáveis para a formação de cidadãos críticos, conscientes e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

O CONCEITO DE CURRÍCULO ESCOLAR E SUA FUNÇÃO NA EDUCAÇÃO

O currículo escolar pode ser compreendido como o projeto educativo formalizado que organiza o conteúdo, as metodologias, as avaliações e os objetivos de aprendizagem. Segundo diversos autores da área educacional, o currículo é a materialização das intenções pedagógicas de uma instituição, traduzindo as diretrizes legais em ações práticas que envolvem professores, alunos e comunidade escolar.

Sua função é garantir a articulação entre o conhecimento disciplinar e as competências que o aluno deve desenvolver para sua formação plena. Ele estabelece as bases para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e emocional, promovendo uma aprendizagem contextualizada, significativa e alinhada às demandas sociais e individuais.

Além disso, o currículo deve servir como instrumento de inclusão, assegurando que todos os estudantes tenham acesso aos saberes necessários para seu desenvolvimento, respeitando a diversidade cultural, social e individual presente na escola. O currículo atua também como meio para a construção da identidade dos alunos, ajudando-os a compreender seu papel no mundo e a desenvolver valores éticos e democráticos.

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

A elaboração do currículo escolar envolve a definição de conteúdos, objetivos de aprendizagem, metodologias didáticas, critérios de avaliação e distribuição do tempo escolar. Essa estrutura precisa ser flexível para atender às especificidades de diferentes contextos e faixas etárias, permitindo adaptações que valorizem as características dos estudantes.

A organização do currículo pode se dar por áreas do conhecimento — como linguagens, ciências da natureza, ciências humanas e matemática — integrando disciplinas que dialoguem entre si para potencializar o aprendizado interdisciplinar. A abordagem interdisciplinar contribui para que o aluno compreenda a complexidade dos fenômenos e desenvolva pensamento crítico, além de promover uma visão mais holística do saber.

Outro ponto essencial na estrutura curricular é a definição de competências e habilidades que ultrapassam a memorização de conteúdos, envolvendo também capacidades de análise, síntese, resolução de problemas, trabalho colaborativo e comunicação. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) no Brasil é um exemplo de documento que orienta essa organização, propondo um currículo que contemple essas dimensões.

DESAFIOS PARA A ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO

Um dos grandes desafios na elaboração do currículo escolar é garantir sua atualização constante, de modo que os conteúdos e metodologias reflitam as transformações sociais, culturais e científicas. Muitas vezes, currículos antigos ou rígidos dificultam a inovação pedagógica e limitam o desenvolvimento integral dos estudantes.

A participação da comunidade escolar, incluindo professores, gestores, alunos e familiares, é fundamental para a construção de um currículo contextualizado e representativo das necessidades locais. A ausência desse diálogo pode resultar em currículos distantes da realidade dos estudantes e pouco eficazes no processo educativo.

Outro desafio reside na capacitação dos professores para trabalhar com o currículo de forma crítica e criativa, adaptando-o às particularidades de sua turma e promovendo práticas pedagógicas diversificadas. A resistência a mudanças, a falta de recursos e a pressão por resultados imediatos são obstáculos que devem ser superados para garantir a efetividade do currículo.

O CONCEITO DE CURRÍCULO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

O conceito de currículo escolar ultrapassa a simples lista de conteúdos ou disciplinas que os alunos devem estudar durante sua trajetória escolar. Ele é compreendido como um projeto educativo formalizado que organiza e sistematiza os objetivos, conteúdos, métodos, estratégias de ensino e formas de avaliação a serem adotadas pelas instituições de ensino. O currículo representa, portanto, a tradução

prática das intenções pedagógicas de uma escola, concretizando as diretrizes legais e filosóficas da educação em ações concretas no ambiente escolar.

A compreensão do currículo como um documento vivo e dinâmico traz implicações importantes para a educação. Ele não deve ser visto como algo rígido ou estanque, mas sim como um instrumento flexível, capaz de ser adaptado às necessidades específicas dos alunos e aos contextos sociais, culturais e econômicos em que a escola está inserida. Essa flexibilidade possibilita que o currículo dialogue com as realidades locais, valorizando a diversidade e promovendo a equidade no acesso aos saberes e no desenvolvimento das competências essenciais.

O currículo também tem um papel central na mediação entre o conhecimento acadêmico tradicional e as demandas contemporâneas da sociedade. Ele deve garantir que os estudantes tenham acesso a conteúdos fundamentais, ao mesmo tempo em que desenvolvam habilidades críticas, criativas e éticas, que os preparem para a cidadania ativa e para os desafios do século XXI. Assim, o currículo funciona como um guia para a formação integral do aluno, integrando as dimensões cognitiva, social, emocional e ética.

Além disso, a elaboração do currículo envolve uma série de decisões sobre o que é considerado conhecimento relevante e como ele deve ser organizado e apresentado aos estudantes. Essas decisões refletem valores culturais, políticos e educacionais e, portanto, precisam ser tomadas de forma participativa, envolvendo professores, gestores, alunos e comunidade escolar. O processo democrático de construção do currículo contribui para a sua legitimidade, adequação e eficácia.

Por fim, é fundamental destacar que o currículo não é um fim em si mesmo, mas um meio para a promoção de uma educação significativa e transformadora. Ele deve estimular a autonomia dos alunos, o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas complexos, preparando-os para atuar de forma consciente e responsável em um mundo cada vez mais interconectado e globalizado.

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR: ARTICULANDO SABERES E COMPETÊNCIAS

A estrutura e organização do currículo escolar são elementos fundamentais para garantir que o processo educativo seja coerente, equilibrado e eficaz. Um currículo bem estruturado define claramente quais conteúdos serão trabalhados, os objetivos de aprendizagem a serem alcançados, as metodologias didáticas a serem empregadas, os critérios de avaliação e a distribuição do tempo escolar. Essa organização precisa considerar a faixa etária e o nível de desenvolvimento dos alunos, permitindo que os conteúdos sejam abordados de forma progressiva e integrada.

A organização curricular tradicionalmente é dividida em áreas do conhecimento, como linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática. Essa divisão permite a especialização e aprofundamento dos conteúdos, mas, para a formação integral do aluno, é essencial que o currículo também promova a interdisciplinaridade. A articulação entre diferentes áreas do saber contribui para o

desenvolvimento de uma visão mais ampla e crítica dos fenômenos, além de preparar os estudantes para lidar com situações complexas que exigem múltiplas competências.

Outra dimensão importante da estrutura curricular é a definição das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa da educação básica. Essas competências vão além do domínio do conteúdo e envolvem capacidades como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a comunicação eficaz, o trabalho em equipe, a criatividade e a ética. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil exemplifica essa abordagem ao estabelecer um conjunto de competências gerais e específicas que orientam a organização curricular nas escolas.

Além dos conteúdos e competências, o currículo deve prever metodologias diversificadas que atendam às diferentes formas de aprendizagem dos alunos. A adoção de práticas pedagógicas ativas, que envolvem o estudante como protagonista, é fundamental para garantir o engajamento e a construção significativa do conhecimento. A avaliação, por sua vez, deve estar integrada ao currículo como um processo contínuo, que subsidia o acompanhamento do aprendizado e a tomada de decisões pedagógicas.

A organização do tempo escolar é outro aspecto essencial. O currículo precisa garantir tempo suficiente para o aprofundamento dos conteúdos e para atividades que promovam o desenvolvimento integral, como projetos interdisciplinares, atividades culturais, esportivas e de convivência. Essa distribuição equilibrada contribui para uma formação mais completa, que respeite os diferentes ritmos e interesses dos alunos.

Em síntese, a estrutura e organização do currículo escolar devem ser pensadas de forma integrada, considerando o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, promovendo a interdisciplinaridade e assegurando a diversidade de métodos e avaliações para favorecer uma aprendizagem significativa e contextualizada.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO

A elaboração e implementação do currículo escolar enfrentam diversos desafios que impactam diretamente a qualidade da educação oferecida. Um dos principais obstáculos é a necessidade de constante atualização para refletir as mudanças sociais, científicas, culturais e tecnológicas que transformam o mundo e, consequentemente, as demandas educacionais. Currículos desatualizados podem gerar uma desconexão entre o que é ensinado e as necessidades reais dos alunos, tornando o processo educativo pouco relevante e desmotivador.

Outro desafio relevante está na construção coletiva do currículo, que deve envolver todos os atores da comunidade escolar, incluindo professores, gestores, alunos e famílias. A participação democrática e plural na definição curricular contribui para sua legitimidade e adequação, porém, muitas vezes, essa participação é limitada ou superficial, comprometendo o alinhamento entre o projeto curricular e a realidade local.

A resistência cultural e institucional a mudanças também representa um entrave significativo. Muitos educadores ainda mantêm práticas tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos e na memorização, dificultando a adoção de currículos que priorizem competências, interdisciplinaridade e metodologias ativas. A formação continuada dos professores é essencial para superar essas resistências, promovendo a reflexão crítica sobre suas práticas e o desenvolvimento de novas competências pedagógicas.

Além disso, as condições estruturais das escolas, como infraestrutura, recursos didáticos e carga horária, influenciam diretamente a efetividade do currículo. A ausência de ambientes adequados e materiais diversificados limita a possibilidade de implementar atividades mais dinâmicas e contextualizadas, reduzindo o potencial formativo do currículo.

No entanto, apesar dos desafios, existem inúmeras possibilidades para aprimorar o currículo. A adoção de processos participativos, o investimento na formação docente, a valorização da interdisciplinaridade e o uso de avaliações formativas que alimentem o processo de ensino-aprendizagem são estratégias que fortalecem a construção de currículos mais eficazes.

Por fim, o acompanhamento sistemático do currículo, por meio de avaliações institucionais e pesquisas educacionais, permite identificar pontos fortes e fragilidades, orientando ajustes e inovações necessárias. Dessa forma, a elaboração e implementação do currículo tornam-se processos dinâmicos e contínuos, que acompanham a evolução da sociedade e promovem a formação integral dos alunos.

O CURRÍCULO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL E CIDADÃ

O currículo escolar desempenha papel fundamental na formação integral do aluno, pois organiza e orienta o desenvolvimento das múltiplas dimensões da aprendizagem: cognitiva, social, emocional e ética. Ele vai além da simples transmissão de conteúdos acadêmicos, buscando promover a construção de competências que possibilitem ao estudante compreender e interagir criticamente com o mundo que o cerca.

A formação integral implica a articulação entre saberes, habilidades e valores que permitam ao aluno desenvolver autonomia, pensamento crítico, criatividade e responsabilidade social. O currículo, ao contemplar essas dimensões, contribui para a construção da identidade do estudante enquanto cidadão, preparando-o para participar de forma ativa, consciente e ética na sociedade.

Uma das principais funções do currículo nesse sentido é promover o desenvolvimento das competências socioemocionais, que incluem a capacidade de gerir emoções, estabelecer relações saudáveis, tomar decisões responsáveis e colaborar em grupo. Essas competências são essenciais para o sucesso acadêmico e para a vida em sociedade, favorecendo o bem-estar e a construção de ambientes democráticos e respeitosos.

Além disso, o currículo deve valorizar a diversidade cultural e social presente na escola, reconhecendo as múltiplas identidades dos alunos e promovendo o respeito às diferenças. A educação

para a cidadania exige que o currículo estimule a reflexão crítica sobre questões sociais, políticas e ambientais, contribuindo para a formação de indivíduos engajados e comprometidos com a justiça social.

Outro aspecto importante é a inclusão de atividades que estimulem o protagonismo estudantil, permitindo que os alunos participem da construção do conhecimento e da tomada de decisões no ambiente escolar. Esse protagonismo fortalece a autonomia, a autoestima e o senso de responsabilidade, elementos fundamentais para a formação integral.

Em suma, o currículo escolar, quando planejado e implementado de forma integrada e contextualizada, é um poderoso instrumento para a formação integral e cidadã dos estudantes, preparando-os para os desafios e oportunidades do século XXI, e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO

O currículo escolar deve garantir uma formação que transcenda o domínio de conteúdos acadêmicos, promovendo o desenvolvimento integral do aluno. Isso inclui o estímulo às competências socioemocionais, a ética, o senso crítico, a criatividade e a autonomia, preparando os estudantes para a vida pessoal, social e profissional.

A integração entre conhecimentos, habilidades e valores contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de agir de forma responsável e colaborativa em sua comunidade. O currículo deve incentivar práticas que favoreçam o protagonismo estudantil e o desenvolvimento da consciência crítica, fundamentais para a construção de uma sociedade democrática e plural.

Para tanto, é imprescindível que o currículo contemple atividades diversificadas, que incluam experiências práticas, culturais e artísticas, ampliando o horizonte do aluno e promovendo o respeito à diversidade. A formação integral favorece também a saúde mental e o bem-estar, aspectos essenciais para o sucesso acadêmico e para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do currículo escolar na formação integral do aluno é incontestável, pois é através dele que se organiza e direciona todo o processo educativo. Um currículo bem elaborado e implementado representa o compromisso da escola com o desenvolvimento pleno dos estudantes, considerando suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais e éticas.

Para que o currículo cumpra seu papel, é essencial que ele seja construído de forma participativa, contextualizada e flexível, contemplando as necessidades e particularidades dos alunos e da comunidade escolar. Além disso, a constante atualização e a formação continuada dos professores são imprescindíveis para garantir a qualidade do ensino.

O currículo deve ser visto não apenas como um conjunto de conteúdos a serem ministrados, mas como um projeto educativo capaz de formar cidadãos críticos, autônomos e preparados para os desafios

do mundo contemporâneo. Investir no currículo é investir no futuro da educação e da sociedade como um todo.

Dessa maneira, compreende-se que o currículo escolar constitui um dos pilares fundamentais da organização da educação, uma vez que orienta as ações pedagógicas, estabelece objetivos de aprendizagem e contribui para a construção de uma escola comprometida com a formação humana em sua totalidade. Sua relevância ultrapassa a simples organização de conteúdos, alcançando aspectos relacionados ao desenvolvimento da cidadania, da autonomia, da responsabilidade social e da capacidade crítica dos estudantes diante das transformações da sociedade.

Nesse sentido, torna-se indispensável que o currículo esteja alinhado às demandas contemporâneas, promovendo práticas educativas que estimulem a investigação, a criatividade, a inovação e a resolução de problemas. A escola precisa oferecer oportunidades para que os alunos desenvolvam competências que lhes permitam atuar de maneira ética, colaborativa e consciente em diferentes contextos sociais, culturais e profissionais. Assim, o currículo deve integrar conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e humanísticos, favorecendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Outro aspecto de grande importância refere-se à valorização da diversidade e da inclusão no ambiente escolar. O currículo deve reconhecer as diferenças individuais, culturais, sociais, étnicas e linguísticas, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e às mesmas oportunidades de aprendizagem. Dessa forma, contribui para a construção de uma escola democrática, acolhedora e comprometida com os princípios da equidade, do respeito às diferenças e da justiça social.

A implementação de um currículo inclusivo também exige o desenvolvimento de metodologias diversificadas, capazes de atender aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes. O uso de recursos tecnológicos, materiais didáticos acessíveis, estratégias colaborativas e metodologias ativas amplia as possibilidades de participação dos alunos, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, motivador e eficiente. Além disso, favorece a construção do conhecimento de maneira participativa, fortalecendo o protagonismo estudantil.

A atuação dos professores representa outro elemento decisivo para o sucesso do currículo escolar. Cabe aos docentes interpretar as diretrizes curriculares, adaptá-las às características de suas turmas e desenvolver práticas pedagógicas que despertem o interesse dos estudantes pelo conhecimento. Para isso, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação deve ser valorizada, proporcionando oportunidades permanentes de atualização, reflexão crítica e aperfeiçoamento das práticas educativas.

A gestão escolar também exerce papel essencial na consolidação do currículo como instrumento de transformação educacional. Uma gestão democrática, participativa e comprometida com a qualidade da educação cria condições para que professores, estudantes, famílias e comunidade participem da construção das propostas pedagógicas, fortalecendo o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade pelo processo educativo.

Da mesma forma, a participação da família constitui um fator relevante para o desenvolvimento integral dos estudantes. Quando escola e família estabelecem relações de parceria, diálogo e cooperação, o currículo torna-se mais significativo, pois aproxima os conteúdos escolares da realidade vivenciada pelos alunos, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento de valores essenciais para a convivência social.

Outro desafio importante consiste na constante necessidade de atualização curricular diante das mudanças científicas, tecnológicas e sociais que caracterizam o século XXI. As transformações no mundo do trabalho, o avanço das tecnologias digitais, a ampliação do acesso à informação e as novas formas de comunicação exigem currículos mais flexíveis, capazes de preparar os estudantes para contextos cada vez mais complexos e dinâmicos. Isso implica incorporar temas contemporâneos, como educação ambiental, educação digital, direitos humanos, sustentabilidade, diversidade cultural e cidadania global.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um importante marco na organização curricular da educação brasileira ao definir competências e habilidades essenciais para cada etapa da educação básica. Entretanto, sua implementação deve respeitar as especificidades regionais e culturais, permitindo que os sistemas de ensino construam currículos que dialoguem com as necessidades de suas comunidades e valorizem suas identidades locais.

Além disso, a avaliação da aprendizagem precisa estar articulada ao currículo, assumindo uma perspectiva diagnóstica, formativa e processual. Avaliar não significa apenas atribuir notas, mas acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, identificar dificuldades, orientar intervenções pedagógicas e promover melhorias contínuas no processo educativo. Dessa forma, a avaliação torna-se um instrumento de apoio à aprendizagem e ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

É importante destacar que um currículo de qualidade também promove o desenvolvimento das competências socioemocionais, como empatia, cooperação, responsabilidade, resiliência, comunicação e respeito às diferenças. Essas competências complementam os conhecimentos acadêmicos e são fundamentais para a formação de cidadãos capazes de conviver de forma harmoniosa em uma sociedade plural, democrática e em constante transformação.

Por fim, conclui-se que a construção de um currículo escolar significativo depende do compromisso coletivo de gestores, professores, estudantes, famílias e formuladores de políticas públicas. Somente por meio de uma ação conjunta será possível desenvolver propostas curriculares que atendam às necessidades da educação contemporânea, promovendo uma formação integral baseada no conhecimento científico, na ética, na inclusão, na cidadania e no respeito à diversidade. Assim, o currículo escolar consolida-se como um instrumento estratégico para o fortalecimento da qualidade da educação, para a redução das desigualdades e para a formação de indivíduos críticos, autônomos, participativos e preparados para contribuir com o desenvolvimento sustentável da sociedade.

REFERÊNCIAS

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

CUNHA, Luiz Carlos. **Currículo e prática escolar: desafios e possibilidades para uma educação crítica e inclusiva**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização do trabalho pedagógico: profissionalização docente e currículo**. São Paulo: Cortez, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lúcia Maria. **Currículo: fundamentos, desenvolvimento e gestão**. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS, RISCOS ÉTICOS E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO ESPACIAL



ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN GEOGRAPHY EDUCATION: PEDAGOGICAL POSSIBILITIES, ETHICAL RISKS, AND THE DEVELOPMENT OF SPATIAL THINKING

ANDERSON FERNANDO DOS SANTOS AGOSTINHO
Titular de cargo efetivo na prefeitura de São Paulo e no estado de São Paulo, professor da rede privada no sistema Anglo de ensino. Licenciado em História pela Universidade Bandeirante de São Paulo, 2010, Licenciado em Pedagogia pela Universidade Iguaçu do Rio de Janeiro, 2013, licenciado em Geografia pela Universidade Iguaçu do Rio de Janeiro, 2014, bacharel em Farmácia pela Universidade Paulista, 2023 e especialista em Neuropsicopedagogia clínica e institucional.

RESUMO
O avanço da inteligência artificial tem alterado os processos de produção, circulação e validação do conhecimento, produzindo efeitos diretos sobre a educação e, de modo particular, sobre o ensino de Geografia. Este artigo analisa as possibilidades pedagógicas, os limites epistemológicos e os riscos éticos associados ao uso de sistemas de inteligência artificial em práticas geográficas escolares. A pesquisa, de natureza bibliográfica e documental e abordagem qualitativa, articula estudos sobre inteligência artificial na educação, inteligência geoespacial, cartografia algorítmica, pensamento espacial e formação docente, além de documentos normativos brasileiros e orientações internacionais. Sustenta-se que ferramentas generativas, sistemas de informação geográfica com recursos automatizados, análise de imagens de satélite, tutores conversacionais e plataformas de visualização podem ampliar a investigação de fenômenos territoriais, favorecer a leitura de mapas, apoiar a personalização de percursos e aproximar os estudantes de problemas contemporâneos, como mudanças climáticas, urbanização, mobilidade e desigualdades socioespaciais. Entretanto, a adoção acrítica dessas tecnologias pode reproduzir vieses, produzir informações falsas, obscurecer critérios de classificação, comprometer a privacidade e aprofundar desigualdades de acesso. Argumenta-se, portanto, que a inteligência artificial não deve substituir a mediação docente nem o trabalho intelectual do estudante. Sua contribuição depende de intencionalidade pedagógica, verificação de fontes, transparência metodológica, proteção de dados e formação crítica para compreender como algoritmos selecionam, organizam e representam o espaço. Conclui-se que a integração responsável da inteligência artificial pode fortalecer o pensamento geográfico, desde que subordinada a finalidades educativas, democráticas e socialmente contextualizadas.
Palavras-chave: Inteligência Artificial; Ensino de Geografia; Pensamento Espacial; GeoAI; Formação Docente.

ABSTRACT
The advancement of artificial intelligence has altered the processes of knowledge production, circulation, and validation, directly affecting education and, specifically, the teaching of Geography. This article analyzes the pedagogical possibilities, epistemological limits, and ethical risks associated with the use of artificial intelligence systems in school-based geographical practices. The research—qualitative in nature and based on a review of literature and documents—synthesizes studies on artificial intelligence in education, geospatial intelligence, algorithmic cartography, spatial thinking, and teacher training, alongside Brazilian regulatory documents and international guidelines. It is argued that generative tools, geographic information systems with automated features, satellite image analysis, conversational tutors, and visualization platforms can enhance the investigation of territorial phenomena, facilitate map reading, support the personalization of learning paths, and connect students with contemporary issues such as climate change, urbanization, mobility, and socio-spatial inequalities. However, the uncritical adoption of these technologies can reproduce biases, generate false information, obscure classification criteria, compromise privacy, and exacerbate inequalities in access. Therefore, the argument is made that artificial intelligence should not replace teacher mediation or the student's intellectual work. Its contribution depends on pedagogical intentionality, source verification, methodological transparency, data protection, and critical training to understand how algorithms select, organize, and represent space. The conclusion is that the responsible integration of artificial intelligence can strengthen geographical thinking, provided it remains subordinate to educational, democratic, and socially contextualized goals.
Keywords: Artificial Intelligence; Geography Education; Spatial Thinking; GeoAI; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A expansão recente da inteligência artificial, especialmente dos sistemas generativos capazes de produzir textos, imagens, códigos e sínteses em linguagem natural, introduziu novas mediações entre sujeitos, informações e processos de aprendizagem. Na educação, essas tecnologias passaram a ser utilizadas para planejamento, elaboração de materiais, tutoria, avaliação e pesquisa, ao mesmo tempo em que provocaram debates sobre autoria, confiabilidade, privacidade e dependência tecnológica. A questão central não consiste em aceitar ou rejeitar a inteligência artificial de forma abstrata, mas em compreender sob quais condições pedagógicas, políticas e éticas seu uso pode contribuir para a formação humana. A orientação internacional mais consistente tem defendido uma abordagem centrada nas pessoas, na qual a tecnologia permaneça subordinada a finalidades educacionais, à equidade e à proteção de direitos (Unesco, 2021; Unesco, 2023).

No ensino de Geografia, esse debate adquire características específicas porque a disciplina trabalha com informações territorializadas, mapas, imagens de satélite, bancos de dados, escalas de análise e interpretações sobre relações entre sociedade e natureza. A inteligência artificial não chega a um campo desprovido de tecnologias: sistemas de informação geográfica, sensoriamento remoto, geolocalização e bases digitais já integram a produção do conhecimento geográfico. O elemento novo está na intensificação da capacidade de classificar grandes volumes de dados, reconhecer padrões, gerar representações e responder a perguntas em linguagem natural. A chamada inteligência artificial geoespacial, ou GeoAI, combina métodos computacionais com dados espaciais e amplia operações de mapeamento, previsão e análise, exigindo que a escola discuta também os critérios que orientam essas operações (Lunga et al., 2022; Kang; Gao; Roth, 2024).

A incorporação dessas ferramentas pode favorecer experiências investigativas que ultrapassem a memorização de capitais, fronteiras e definições. Estudantes podem comparar imagens de diferentes

períodos, identificar transformações urbanas, analisar áreas de risco, produzir mapas temáticos, formular hipóteses sobre mudanças ambientais e confrontar respostas geradas por sistemas automáticos com fontes estatísticas e cartográficas. Contudo, o simples uso de um recurso sofisticado não assegura aprendizagem geográfica. Quando a atividade se limita à obtenção imediata de respostas, a tecnologia pode reduzir a pesquisa a um procedimento de consulta e enfraquecer a construção de argumentos, a observação de evidências e a compreensão das escalas espaciais (Cavalcanti, 2008; Şanlı, 2025).

A Geografia escolar tem como tarefa desenvolver modos de pensar que permitam interpretar localizações, distribuições, conexões, redes, diferenças territoriais e processos de produção do espaço. Essa finalidade exige que informações sejam relacionadas a conceitos, temporalidades e conflitos sociais, e não apenas apresentadas como dados neutros. A inteligência artificial pode apoiar essa aprendizagem, mas também pode produzir descrições aparentemente convincentes sem apresentar fontes, combinar dados incompatíveis ou reforçar representações dominantes sobre regiões e populações. Modelos de linguagem operam por regularidades estatísticas e não possuem, por si mesmos, compromisso com a verdade empírica ou com a justiça social, razão pela qual a verificação e a problematização devem integrar qualquer proposta pedagógica (Bender et al., 2021; Kasneci et al., 2023).

No plano curricular brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular propõe que os estudantes utilizem diferentes linguagens, compreendam processos sociais e ambientais, analisem informações e desenvolvam argumentação com base em evidências. A Política Nacional de Educação Digital, por sua vez, reconhece a necessidade de promover inclusão, capacitação, especialização e pesquisa em ambientes digitais. Esses marcos não autorizam uma adesão automática a plataformas comerciais, mas sustentam a responsabilidade da escola de formar sujeitos capazes de utilizar e avaliar criticamente tecnologias que já interferem na vida social, no trabalho e na produção de conhecimento (Brasil, 2018a; Brasil, 2023).

Diante desse contexto, este artigo parte da seguinte questão: em que condições a inteligência artificial pode contribuir para o ensino de Geografia sem substituir a mediação docente, simplificar o pensamento espacial ou aprofundar desigualdades educacionais? O objetivo geral é analisar possibilidades pedagógicas, limites epistemológicos e implicações éticas do uso da inteligência artificial na educação geográfica. Como objetivos específicos, busca-se discutir a relação entre inteligência artificial e produção do conhecimento espacial, examinar práticas aplicáveis ao cotidiano escolar e estabelecer princípios para uma integração crítica, segura e socialmente contextualizada (Selwyn, 2019; Ontong, 2025).

A pesquisa possui natureza bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. O percurso analítico reúne contribuições da Geografia escolar, da inteligência artificial na educação, da cartografia, da ciência de dados geoespaciais e das políticas de educação digital. Foram considerados estudos sobre modelos de linguagem, GeoAI e experiências recentes de integração da inteligência artificial em aulas de Geografia, além da BNCC, da Lei Geral de Proteção de Dados, da Política Nacional de Educação Digital e de orientações da Unesco. A análise está organizada em três eixos: transformações na produção

do conhecimento espacial; possibilidades pedagógicas; e riscos, responsabilidades e formação docente (Brasil, 2018b; Unesco, 2023).

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, GEOGRAFIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ESPACIAL

A expressão inteligência artificial reúne técnicas distintas, entre elas aprendizagem de máquina, redes neurais, processamento de linguagem natural, visão computacional e sistemas generativos. Em termos educacionais, é necessário evitar a ideia de uma inteligência única, autônoma e equivalente ao pensamento humano. Os sistemas atuais processam grandes conjuntos de dados, identificam regularidades e produzem resultados probabilísticos de acordo com parâmetros definidos por seus desenvolvedores. Sua eficiência em determinadas tarefas não elimina limitações relativas ao contexto, à explicação causal e à interpretação histórica. Compreender essa distinção é essencial para que professores e estudantes não atribuam autoridade automática a respostas produzidas por algoritmos (Bender et al., 2021; Unesco, 2023).

A Geografia oferece um campo privilegiado para essa discussão porque o espaço geográfico é simultaneamente material, social, técnico e informacional. As formas espaciais não podem ser explicadas apenas por sua aparência, pois resultam de ações, interesses, normas, infraestruturas e temporalidades. Quando sistemas de inteligência artificial classificam uma imagem, delimitam uma área urbana ou indicam um percurso, operam sobre representações parciais do território. A análise geográfica deve perguntar quais dados foram utilizados, em que escala foram produzidos, quais fenômenos ficaram invisíveis e que decisões podem ser tomadas a partir daquela representação. A tecnologia, assim, torna-se também objeto de investigação geográfica (Santos, 1996; Kitchin, 2014).

A GeoAI tem ampliado a capacidade de processar imagens de satélite, reconhecer padrões de uso da terra, estimar mudanças de cobertura vegetal, modelar deslocamentos e apoiar diagnósticos ambientais e urbanos. Essas aplicações aproximam inteligência artificial, sistemas de informação geográfica e sensoriamento remoto, permitindo operações que antes exigiam tempo elevado e equipes especializadas. No ambiente escolar, versões simplificadas dessas ferramentas podem ajudar estudantes a perceber regularidades espaciais e comparar diferentes fontes. Entretanto, o resultado automatizado precisa ser interpretado, pois classificações podem conter erros decorrentes da resolução da imagem, da qualidade do treinamento ou da inadequação das categorias utilizadas (Lunga et al., 2022; Kang; Gao; Roth, 2024).

Os modelos generativos introduzem outra mudança ao permitir que usuários façam perguntas em linguagem cotidiana e recebam explicações, roteiros, comparações e sugestões de atividades. Para o professor, isso pode agilizar a produção inicial de materiais e oferecer alternativas de abordagem. Para o estudante, pode funcionar como apoio à formulação de dúvidas ou à revisão de conceitos. Todavia, a fluência textual não equivale a rigor científico. Uma resposta pode apresentar lugares inexistentes, dados desatualizados, relações causais simplificadas ou referências fabricadas. Por isso, o uso geográfico da inteligência artificial deve ser estruturado como prática de investigação e checagem, e não como substituição das fontes (Kasneci et al., 2023; Şanlı, 2025).

Na Geografia Física, recursos de inteligência artificial podem favorecer a leitura de fenômenos como dinâmica climática, cobertura vegetal, erosão, enchentes e ilhas de calor. A comparação entre imagens, séries históricas e modelos pode tornar perceptíveis processos que não são observáveis em uma única aula de campo. O ganho pedagógico ocorre quando o estudante relaciona padrões espaciais a conceitos, variáveis e escalas, avaliando também margens de incerteza. A previsão automatizada não deve ser tratada como verdade inevitável, mas como hipótese baseada em dados e métodos. Essa postura aproxima o ensino da prática científica e permite discutir limites de modelos diante da complexidade ambiental (Donmez Bayrakci, 2025; Şanlı, 2025).

Na Geografia Humana, a inteligência artificial pode apoiar a análise de mobilidade, redes urbanas, distribuição de serviços, segregação, migrações e fluxos econômicos. Contudo, dados sobre pessoas e territórios são produzidos em contextos de poder. Registros digitais tendem a representar melhor populações conectadas e áreas com maior infraestrutura, enquanto práticas informais e territórios vulnerabilizados podem permanecer sub-representados. Uma leitura crítica precisa reconhecer que ausência de dados não significa ausência de fenômenos e que a quantidade de registros não corresponde automaticamente à importância social. A interpretação geográfica deve reintroduzir historicidade, conflito e experiência humana nos resultados computacionais (Kitchin, 2014; Ontong, 2025).

Outro limite epistemológico está na tendência de confundir correlação com explicação. Um algoritmo pode identificar que determinados eventos ocorrem juntos ou que certas áreas apresentam características semelhantes, mas a compreensão geográfica exige investigar processos, agentes e relações históricas. A concentração de alagamentos em uma região, por exemplo, não pode ser explicada apenas por relevo ou precipitação; envolve ocupação urbana, drenagem, investimento público e desigualdade. A inteligência artificial pode auxiliar na identificação de padrões, mas a construção da explicação depende de conceitos e perguntas formuladas por sujeitos. Essa distinção impede que a aula se transforme em contemplação de resultados técnicos (Cavalcanti, 2008; Santos, 1996).

Portanto, a presença da inteligência artificial redefine parte das competências necessárias ao pensamento espacial. Além de localizar, comparar e interpretar, torna-se necessário avaliar proveniência de dados, reconhecer incertezas, questionar categorias e compreender a participação dos algoritmos na produção de mapas e narrativas territoriais. Essa formação não deve ser restrita ao domínio operacional de ferramentas. Ela envolve uma alfabetização geográfica e algorítmica capaz de articular técnica, ética e crítica social. A contribuição da inteligência artificial depende justamente de sua transformação em objeto de reflexão, e não de sua aceitação como autoridade invisível (Ontong, 2025; Unesco, 2023).

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A integração pedagógica da inteligência artificial deve começar pela definição do objetivo de aprendizagem. A pergunta não é qual ferramenta utilizar, mas que capacidade geográfica se pretende desenvolver: leitura de paisagens, interpretação de mapas, análise de escalas, compreensão de redes, argumentação territorial ou resolução de problemas socioambientais. Somente depois dessa definição se escolhem recursos, fontes e formas de acompanhamento. Essa inversão evita práticas orientadas

pelo fascínio tecnológico e preserva a centralidade do currículo. Estudos recentes sobre inteligência artificial na educação geográfica reforçam que os melhores resultados dependem da combinação entre conhecimento do conteúdo, decisões pedagógicas e compreensão do contexto em que a escola está inserida (Ontong, 2025; Şanlı, 2025).

Em sala de aula, uma possibilidade consiste em organizar investigações baseadas em problemas territoriais reais. Os estudantes podem receber uma questão sobre enchentes, desmatamento, mobilidade, expansão urbana ou distribuição de equipamentos públicos e utilizar a inteligência artificial para levantar hipóteses. Em seguida, devem confrontar as hipóteses com mapas oficiais, dados estatísticos, imagens, notícias e observações de campo. O produto final pode ser um relatório ou mapa argumentado que indique quais informações foram confirmadas, rejeitadas ou reformuladas. Esse percurso desloca o foco da resposta pronta para a avaliação de evidências e fortalece o raciocínio geográfico (Cavalcanti, 2008; Bueno-Picazo; Tirado-Olivares, 2026).

A combinação entre inteligência artificial e cartografia digital permite desenvolver atividades de classificação, comparação e visualização. Uma turma pode analisar imagens de satélite de diferentes anos, identificar mudanças de cobertura do solo e discutir as causas das transformações observadas. Ferramentas automatizadas podem sugerir categorias ou destacar padrões, mas os estudantes precisam verificar erros e justificar escolhas. Essa prática evidencia que toda classificação é construída e que os limites entre floresta, área urbana, agricultura ou solo exposto nem sempre são claros. O trabalho pedagógico passa a incluir tanto o fenômeno territorial quanto a crítica aos procedimentos de representação (Kang; Gao; Roth, 2024; Lunga et al., 2022).

Tutores conversacionais podem apoiar a revisão de conceitos e oferecer perguntas graduadas, exemplos adicionais e feedback inicial. Para que esse uso seja formativo, é necessário orientar os estudantes a apresentar o próprio raciocínio antes de consultar a ferramenta, registrar as interações e avaliar a qualidade das respostas recebidas. O professor pode solicitar que a turma identifique simplificações, inconsistências e ausência de fontes. Essa mediação reduz o risco de cópia mecânica e transforma a conversa com o sistema em exercício metacognitivo. A literatura educacional indica que o benefício de modelos de linguagem aumenta quando seu uso é moderado por tarefas que exigem reflexão e validação (Kasneci et al., 2023; Yan et al., 2023).

A avaliação precisa ser redesenhada em contextos nos quais respostas automáticas estão amplamente disponíveis. Provas centradas na reprodução de definições tornam-se mais vulneráveis à terceirização do trabalho intelectual. Em contrapartida, atividades que exigem análise de fontes, justificativa cartográfica, comparação de escalas, produção autoral e reflexão sobre o processo permitem identificar a aprendizagem. O estudante pode entregar, além do produto final, um registro das perguntas feitas à ferramenta, das correções realizadas e dos critérios utilizados para validar informações. Avalia-se, assim, não apenas o resultado, mas a capacidade de construir e revisar argumentos (Selwyn, 2019; Yang, 2026).

Experiências recentes indicam potencial de ganho quando a inteligência artificial é integrada a tarefas geográficas claramente estruturadas. Pesquisa com estudantes do ensino primário identificou

avanços em conhecimento geográfico e aplicação do pensamento geográfico em uma intervenção mediada por inteligência artificial conversacional. Outro estudo, realizado em preparação para olimpíada de Geografia, apontou melhora em habilidades de leitura cartográfica, resolução de problemas e motivação, embora também tenha registrado necessidade de orientação docente. Esses resultados são promissores, mas não autorizam generalizações automáticas, pois dependem do desenho da atividade, do contexto e do acompanhamento pedagógico (Bueno-Picazo; Tirado-Olivares, 2026; Donmez Bayrakci, 2025).

A implementação também precisa considerar infraestrutura, tempo e desigualdades de acesso. Propostas que pressupõem conexão permanente, dispositivos individuais e domínio tecnológico podem excluir estudantes ou transferir custos às famílias. A escola deve prever alternativas não digitais, trabalho colaborativo, uso coletivo de equipamentos e materiais impressos. A inclusão não se resume a disponibilizar uma conta em uma plataforma; envolve garantir condições para compreender, questionar e utilizar criticamente o recurso. Sem planejamento institucional, a inteligência artificial pode reforçar a distância entre escolas e grupos sociais que possuem diferentes condições de acesso e acompanhamento (Unesco, 2021; Brasil, 2023).

LIMITES, RISCOS ÉTICOS E FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO RESPONSÁVEL

O primeiro risco do uso escolar de sistemas generativos é a produção de informações falsas apresentadas com linguagem segura e coerente. Em Geografia, isso pode envolver dados populacionais incorretos, localização equivocada, confusão entre escalas, atribuição de características homogêneas a regiões extensas ou criação de referências inexistentes. A facilidade de leitura pode mascarar a fragilidade da evidência. Por essa razão, toda informação factual precisa ser confrontada com fontes confiáveis, preferencialmente documentos oficiais, bases reconhecidas e publicações científicas. Ensinar a verificar não é uma etapa adicional, mas parte constitutiva da alfabetização geográfica em ambientes digitais (Bender et al., 2021; Kasneci et al., 2023).

Os vieses constituem um problema igualmente relevante. Modelos são treinados com conteúdos produzidos em sociedades desiguais e podem reproduzir estereótipos nacionais, raciais, culturais e territoriais. Países periféricos podem aparecer apenas associados à pobreza ou ao conflito, enquanto saberes indígenas, comunidades tradicionais e experiências locais recebem menor representação. Na cartografia algorítmica, vieses podem influenciar classificações, prioridades e decisões. A aula de Geografia precisa examinar essas assimetrias e discutir quem define categorias, quais perspectivas são predominantes e como outras epistemologias podem ser incorporadas (Bender et al., 2021; Kang; Gao; Roth, 2024).

A proteção de dados exige atenção específica, sobretudo quando estudantes menores de idade utilizam plataformas externas. Perguntas, textos, imagens, localização e padrões de uso podem ser armazenados e processados por empresas. A Lei Geral de Proteção de Dados estabelece princípios como finalidade, necessidade, segurança e proteção especial de dados de crianças e adolescentes. Portanto, instituições não devem incentivar a inserção de nomes completos, documentos, fotografias identificáveis, endereços ou informações sensíveis em ferramentas cuja política de tratamento não tenha

sido analisada. O uso pedagógico responsável pressupõe orientação, minimização de dados e decisões institucionais transparentes (Brasil, 2018b; Unesco, 2023).

A desigualdade digital pode ser aprofundada quando a escola associa qualidade de aprendizagem ao acesso a versões pagas, equipamentos atualizados ou serviços de alta velocidade. Estudantes com maior capital cultural tendem a formular perguntas mais precisas, reconhecer erros e combinar diferentes fontes, enquanto outros podem aceitar a primeira resposta recebida. Assim, o uso da mesma ferramenta não produz igualdade de condições. A política pedagógica deve incluir formação comum, atividades compartilhadas e oportunidades de aprendizagem que não dependam de recursos privados. A inteligência artificial precisa ser analisada como questão de justiça educacional e territorial (Unesco, 2021; Ontong, 2025).

Há ainda o risco de enfraquecimento de competências quando operações essenciais são automatizadas antes de serem compreendidas. Um estudante que utiliza um mapa pronto sem aprender escala, legenda e projeção pode realizar a tarefa, mas não desenvolver leitura cartográfica. Da mesma forma, uma síntese automática pode ocultar o processo de seleção e hierarquização de informações. A automação deve ocorrer depois ou em paralelo à compreensão dos fundamentos, permitindo comparar procedimentos manuais e automatizados. O objetivo não é preservar práticas por tradição, mas assegurar que o estudante possa avaliar o resultado e não se torne dependente de uma caixa-preta (Kang; Gao; Roth, 2024; Selwyn, 2019).

O uso responsável requer governança escolar. É necessário definir quais plataformas podem ser utilizadas, com que finalidade, quais dados não devem ser inseridos, como o uso será declarado e quais alternativas serão oferecidas. Essas decisões devem envolver gestão, professores, estudantes e famílias, especialmente quando houver criação de contas ou tratamento de dados. A ausência de diretrizes transfere ao professor individual responsabilidades técnicas e jurídicas que deveriam ser institucionais. Políticas claras, revisáveis e proporcionais permitem experimentar sem abandonar critérios de segurança, equidade e transparência (Brasil, 2018b; Unesco, 2023).

A formação docente constitui o eixo decisivo. Não basta oferecer treinamento operacional sobre comandos ou plataformas. Professores precisam compreender limites dos modelos, analisar dados, discutir vieses, elaborar tarefas investigativas e relacionar tecnologia, conteúdo e contexto. O modelo TPACK-Place-AI propõe justamente que a integração tecnológica seja combinada ao conhecimento pedagógico, disciplinar e ao compromisso com o lugar, a justiça e as relações de poder. Para a Geografia, essa perspectiva é particularmente pertinente porque impede que soluções universais apaguem especificidades territoriais e culturais (Ontong, 2025).

Como síntese, uma integração responsável pode ser orientada por alguns princípios: finalidade pedagógica explícita; supervisão humana; verificação de fontes; transparência sobre o uso; proteção de dados; acessibilidade; alternativas para quem não dispõe de conexão; análise de vieses; valorização da autoria; e avaliação do processo. Esses princípios não eliminam todos os riscos, mas estabelecem limites para que a inteligência artificial permaneça como recurso subordinado à educação. No ensino de

Geografia, seu valor será medido pela capacidade de ampliar a compreensão do espaço, e não pela quantidade de tarefas automatizadas (Unesco, 2023; Şanlı, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que a inteligência artificial já integra o conjunto de técnicas que interferem na produção, na representação e na circulação do conhecimento geográfico. Sua presença no ensino não pode ser reduzida a uma tendência passageira nem tratada como solução automática para problemas educacionais. Trata-se de uma mediação poderosa, capaz de ampliar operações de pesquisa e visualização, mas também de ocultar critérios, reproduzir desigualdades e oferecer respostas sem fundamento verificável.

A mediação docente permanece insubstituível porque é o professor quem define finalidades, seleciona evidências, contextualiza resultados e acompanha a construção conceitual. Quando a inteligência artificial é utilizada apenas para acelerar a obtenção de respostas, há risco de empobrecimento do pensamento geográfico. Quando é inserida em percursos investigativos, pode contribuir para tornar visíveis processos, relações e contradições que exigiriam outras formas de representação.

Os riscos identificados demonstram a necessidade de critérios institucionais. Informações falsas, vieses, exposição de dados, dependência tecnológica, desigualdade de acesso e conflitos de autoria não podem ser resolvidos apenas pela responsabilidade individual do estudante. A escola precisa formular orientações, oferecer formação, garantir alternativas e revisar continuamente suas práticas diante da rápida transformação das plataformas.

Conclui-se que a integração responsável da inteligência artificial pode fortalecer o ensino de Geografia quando promove autonomia intelectual, leitura crítica do território e participação democrática. O critério decisivo não é a novidade da ferramenta, mas sua contribuição para que os estudantes compreendam o mundo, questionem representações, reconheçam desigualdades e produzam interpretações fundamentadas sobre o espaço em que vivem.

REFERÊNCIAS

BENDER, Emily M.; GEBRU, Timnit; MCMILLAN-MAJOR, Angelina; SHMITCHELL, Shmargaret. On the dangers of stochastic parrots: can language models be too big? In: ACM CONFERENCE ON FAIRNESS, ACCOUNTABILITY, AND TRANSPARENCY, 2021. **Proceedings [...]**. New York: Association for Computing Machinery, 2021. p. 610-623. DOI: https://doi.org/10.1145/3442188.3445922.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 26 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 ago. 2018b.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 9.448, de 14 de março de 1997, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 jan. 2023.

BUENO-PICAZO, María; TIRADO-OLIVARES, Sergio. Generative AI in Geography Education: content creation and conversational AI-supported learning to promote environmental awareness. **European**

Journal of Geography, [S. l.], v. 17, n. 2, p. S34-S48, 2026. DOI: https://doi.org/10.48088/ejg.m.bue.17.2.034.048.
CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2008.
DONMEZ BAYRAKCI, Leyla. The effect of artificial intelligence-supported sustainable geography education on the preparation process for the IGEO Olympiad. **Sustainability**, [S. l.], v. 17, n. 16, art. 7450, 2025. DOI: https://doi.org/10.3390/su17167450.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
GOODCHILD, Michael F. Citizens as sensors: the world of volunteered geography. **GeoJournal**, [S. l.], v. 69, n. 4, p. 211-221, 2007. DOI: https://doi.org/10.1007/s10708-007-9111-y.
KANG, Yuhao; GAO, Song; ROTH, Robert E. Artificial intelligence studies in cartography: a review and synthesis of methods, applications, and ethics. **Cartography and Geographic Information Science**, [S. l.], v. 51, n. 4, p. 599-630, 2024. DOI: https://doi.org/10.1080/15230406.2023.2295943.
KASNECI, Enkelejda et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. **Learning and Individual Differences**, [S. l.], v. 103, art. 102274, 2023. DOI: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274.
KITCHIN, Rob. **The data revolution: big data, open data, data infrastructures and their consequences**. London: Sage, 2014.
LUNGA, Dalton et al. GeoAI at ACM SIGSPATIAL: the new frontier of geospatial artificial intelligence research. **ACM SIGSPATIAL Special**, New York, v. 13, n. 1-3, p. 21-32, 2022. DOI: https://doi.org/10.1145/3578484.3578491.
ONTONG, Krystle. Exploring the integration of artificial intelligence into Geography education through a hybridised TPACK-Place-AI framework. **The Journal of Geography Education in Africa**, [S. l.], v. 8, p. 94-110, 2025. DOI: https://doi.org/10.46622/jogea.v8i.6300.
SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.
SELWYN, Neil. **Should robots replace teachers? AI and the future of education**. Cambridge: Polity Press, 2019.
ŞANLI, Cennet. Artificial intelligence in Geography teaching: potentialities, applications, and challenges. **International Journal of Current Educational Studies**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 47-76, 2025. DOI: https://doi.org/10.46328/ijces.170.
UNESCO. **AI and education: guidance for policy-makers**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709. Acesso em: 26 jun. 2026.
UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693. Acesso em: 26 jun. 2026.
YAN, Lixiang et al. Practical and ethical challenges of large language models in education: a systematic scoping review. **British Journal of Educational Technology**, [S. l.], v. 55, n. 1, p. 90-112, 2024. DOI: https://doi.org/10.1111/bjet.13370.
YANG, Hong. Advancements in artificial intelligence and the reframing of student assessment in Geography education. **Journal of Geography in Higher Education**, [S. l.], 2026. DOI: https://doi.org/10.1080/03098265.2026.2628342.

MÚSICA E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA



MUSIC AND EDUCATION: PERSPECTIVES AND POSSIBILITIES FOR HOLISTIC DEVELOPMENT AND PEDAGOGICAL PRACTICE

ANGELA MARIA CRUZ SOUZA
Graduada em Pedagogia pela Faculdade Campos Sales. Professora concursada da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A música constitui linguagem artística, prática cultural e forma de conhecimento presente em diferentes sociedades, tempos históricos e experiências humanas. No campo educacional, sua presença não deve ser reduzida à ornamentação de eventos, à memorização de conteúdos ou ao controle disciplinar, pois envolve escuta, criação, interpretação, movimento, imaginação, expressão e participação social. Este artigo tem como objetivo analisar perspectivas e possibilidades da relação entre música e educação, considerando fundamentos históricos, legais, curriculares e pedagógicos. Trata-se de estudo bibliográfico e documental que mobiliza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 13.278/2016, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e autores do campo da educação musical. Discute-se a música como conhecimento específico e como experiência interdisciplinar, sem confundi-la com recurso auxiliar subordinado a outras áreas. São examinadas contribuições para o desenvolvimento da percepção, da sensibilidade, da memória, da coordenação, da comunicação e da convivência, evitando interpretações deterministas sobre efeitos cognitivos. O texto aborda escuta e paisagem sonora, canto, exploração corporal, instrumentos, composição, improvisação, diversidade cultural, inclusão, tecnologias digitais, avaliação e formação docente. Argumenta-se que uma educação musical democrática deve ampliar repertórios, reconhecer culturas infantis e juvenis, combater hierarquizações e garantir experiências de produção, apreciação e

reflexão. Conclui-se que a música adquire potência educativa quando integra o currículo de forma contínua, crítica, criativa, culturalmente situada e pedagogicamente intencional.

Palavras-chave: Música; Educação Musical; Currículo; Formação Integral; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Music constitutes an artistic language, a cultural practice, and a form of knowledge present across different societies, historical periods, and human experiences. In the educational realm, its presence should not be reduced to event ornamentation, rote memorization, or disciplinary control; rather, it encompasses listening, creation, interpretation, movement, imagination, expression, and social participation. This article aims to analyze perspectives and possibilities regarding the relationship between music and education, considering historical, legal, curricular, and pedagogical foundations. It is a bibliographic and documentary study drawing upon the Law of Directives and Bases of National Education (LDB), Law No. 13.278/2016, the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education, the National Common Curricular Base (BNCC), and authors in the field of music education. Music is discussed both as a specific body of knowledge and as an interdisciplinary experience, distinct from a mere auxiliary resource subordinate to other areas. The study examines contributions to the development of perception, sensitivity, memory, coordination, communication, and social interaction, while avoiding deterministic interpretations regarding cognitive effects. The text addresses listening and soundscapes, singing, bodily exploration, instruments, composition, improvisation, cultural diversity, inclusion, digital technologies, assessment, and teacher training. It argues that democratic music education must expand repertoires, acknowledge child and youth cultures, challenge hierarchies, and ensure experiences involving production, appreciation, and reflection. The conclusion is that music gains educational power when integrated into the curriculum in a manner that is continuous, critical, creative, culturally situated, and pedagogically intentional.

Keywords: Music; Music Education; Curriculum; Holistic Education; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A presença da música na vida social antecede sua inserção formal nos currículos escolares. Cantos de trabalho, brincadeiras infantis, celebrações religiosas, manifestações comunitárias, rituais, meios de comunicação e plataformas digitais demonstram que os sujeitos produzem identidades, memórias e formas de pertencimento por meio de experiências sonoras. Na escola, entretanto, essa linguagem frequentemente ocupa posição ambígua. É valorizada em festas, apresentações e momentos de descontração, mas pode ser secundarizada quando se definem os conhecimentos considerados essenciais. Tal contradição revela que reconhecer a presença social da música não equivale a garantir uma educação musical sistemática, democrática e intelectualmente consistente.

A educação musical não se limita ao ensino técnico de instrumentos nem à preparação de músicos profissionais. Ela compreende processos de escutar, produzir, interpretar, organizar e compreender sons

em contextos culturais. Crianças, jovens e adultos chegam às instituições com repertórios construídos em suas famílias, territórios, grupos de convivência e redes digitais. O trabalho pedagógico precisa reconhecer essas experiências sem permanecer restrito a elas. Ampliar repertórios, oferecer contato com diferentes práticas e criar condições para autoria são responsabilidades escolares que articulam democratização cultural e formação estética (Penna, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular insere a música entre as linguagens da Arte no Ensino Fundamental e reconhece experiências sonoras na Educação Infantil, especialmente no campo “Traços, sons, cores e formas” (Brasil, 2018). Essa orientação oferece legitimidade curricular, mas sua concretização depende do modo como redes e escolas transformam prescrições em experiências. Existe risco de reduzir a música a habilidades isoladas, repertórios padronizados ou produtos para eventos. A organização curricular precisa preservar continuidade, experimentação e aprofundamento, articulando produção, apreciação, contextualização e reflexão.

Este artigo tem como objetivo analisar perspectivas e possibilidades da relação entre música e educação, discutindo fundamentos conceituais, históricos, legais e metodológicos. O estudo é bibliográfico e documental e mobiliza contribuições de Brito, Schafer, Swanwick, Fonterrada, Penna, Loureiro, Ilari e outros autores. A questão orientadora consiste em compreender sob quais condições a música pode integrar o currículo como linguagem, conhecimento e direito cultural, evitando tanto a instrumentalização utilitária quanto a especialização excludente.

A argumentação sustenta que a potência educativa da música decorre de experiências ativas e reflexivas. Escutar, cantar, tocar, mover-se, improvisar, compor, registrar, comparar e discutir são ações complementares. O estudante não deve ser tratado apenas como consumidor de repertórios nem como repetidor de modelos. A educação musical pode desenvolver percepção e sensibilidade, mas também precisa favorecer autoria, análise crítica da indústria cultural, reconhecimento da diversidade e participação coletiva. Nessa perspectiva, a música se relaciona com formação humana integral sem perder sua especificidade artística.

MÚSICA COMO LINGUAGEM, CULTURA E FORMA DE CONHECIMENTO

Compreender a música como linguagem significa reconhecer que os sons podem ser organizados em estruturas portadoras de sentidos, ainda que esses sentidos não sejam equivalentes aos da linguagem verbal. Alturas, durações, intensidades, timbres, silêncios e texturas articulam-se em formas que produzem expectativas, tensões, contrastes e movimentos. A experiência musical envolve corpo, memória, percepção e imaginação. Por isso, não pode ser reduzida à transmissão de informações sobre notas, biografias ou estilos, embora esses conhecimentos possam integrar processos mais amplos de compreensão.

A música é também prática cultural. Gêneros, instrumentos, modos de cantar e ocasiões de escuta são historicamente produzidos e marcados por relações sociais. O que uma instituição considera erudito, popular, infantil, adequado ou inadequado não resulta de critérios neutros. Hierarquias musicais podem reproduzir desigualdades de classe, raça, território, geração e religião. Uma educação musical

democrática questiona essas classificações, sem eliminar critérios estéticos, históricos ou técnicos. O objetivo é ampliar a capacidade de compreender diferenças e argumentar sobre elas.

Os repertórios dos estudantes constituem pontos de partida relevantes porque revelam pertencimentos, afetos e formas de circulação cultural. Entretanto, valorizá-los não significa limitar o currículo ao que já é conhecido. Penna argumenta que a escola precisa promover acesso à diversidade musical e desenvolver instrumentos para que os sujeitos ressignifiquem suas experiências (Penna, 2018). A mediação docente cria pontes entre músicas do cotidiano e produções de diferentes épocas, regiões e grupos, evitando tanto o preconceito cultural quanto a adesão acrítica às tendências de mercado.

A condição de conhecimento específico exige continuidade. Atividades esporádicas, mesmo prazerosas, raramente permitem que estudantes percebam progressões, refinem a escuta e desenvolvam autoria. O currículo precisa retomar conceitos e procedimentos em níveis crescentes de complexidade. Pulsação, ritmo, melodia, forma, timbre, improvisação e arranjo podem ser explorados de maneiras corporais, vocais, instrumentais e tecnológicas. O aprofundamento não requer antecipar conservatórios; requer construir experiências significativas que respeitem o estágio de desenvolvimento e o contexto escolar.

PERCURSOS HISTÓRICOS, LEGISLAÇÃO E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reconheceu o ensino da arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica. Em 2008, a Lei nº 11.769 explicitou a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, desse componente. Em 2016, a Lei nº 13.278 redefiniu o parágrafo correspondente da LDB, indicando artes visuais, dança, música e teatro como linguagens constitutivas do ensino de arte (Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2016). Essa trajetória evidencia o esforço de superar a indefinição curricular, mas também explicita a necessidade de políticas de implementação.

Na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais definem interações e brincadeira como eixos e asseguram experiências que promovam expressão por diferentes linguagens gestuais, verbais, plásticas, dramáticas e musicais (Brasil, 2009). A música integra o cotidiano quando bebês e crianças exploram objetos sonoros, vozes, ritmos, movimentos e repertórios culturais. O objetivo não é escolarizar precocemente a linguagem por meio de notação formal, mas criar ambientes ricos em escuta, criação e participação.

A BNCC organiza a Educação Infantil por direitos de aprendizagem e campos de experiências. Em “Traços, sons, cores e formas”, propõe que crianças convivam com manifestações artísticas, expressem-se por diferentes linguagens e criem sons com materiais, objetos e instrumentos (Brasil, 2018). No Ensino Fundamental, a música integra a área de Arte e contempla criação, produção, apreciação, análise e contextualização. Tais orientações reconhecem que o conhecimento musical não se limita à reprodução de canções.

Entretanto, documentos curriculares não garantem condições materiais. Muitas redes não dispõem de professores licenciados em música, salas adequadas, instrumentos ou tempos suficientes. A ausência de especialistas não deve servir de justificativa para eliminar experiências musicais, mas também não pode naturalizar a precarização. Professores generalistas podem desenvolver propostas coerentes com sua formação, enquanto políticas públicas ampliam equipes, parcerias e formação continuada. A colaboração entre profissionais pode evitar tanto improvisação permanente quanto dependência exclusiva de projetos externos.

A gestão curricular deve garantir progressão e diversidade. Isso implica definir experiências possíveis em cada etapa, assegurar acesso a materiais, preservar momentos de exploração e criar formas de articulação com outras áreas. O currículo não precisa adotar sequência única nem repertório nacional uniforme. Deve oferecer referências comuns e abertura às culturas locais. A autonomia escolar adquire sentido quando sustentada por condições, formação e compromisso com equidade.

MÚSICA, DESENVOLVIMENTO, ESCUTA E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

As relações entre música e desenvolvimento humano atraem interesse educacional, mas precisam ser tratadas com rigor. É comum atribuir à música efeitos automáticos sobre inteligência, rendimento ou comportamento. Essa perspectiva instrumentaliza a arte e simplifica processos complexos. A participação musical pode mobilizar atenção, memória auditiva, coordenação, linguagem, emoção e interação social, mas seus efeitos dependem da qualidade, da duração, do contexto, das características dos participantes e das formas de mediação. Não existe garantia de transferência generalizada para todas as aprendizagens.

Ilari discute contribuições da neurociência para a educação musical, destacando plasticidade, desenvolvimento auditivo e importância das experiências, sem autorizar conclusões deterministas (Ilari, 2003). Pesquisas sobre envolvimento ativo com música indicam associações com aspectos cognitivos, pessoais e sociais, mas a interpretação deve distinguir correlação, causalidade e qualidade da intervenção (Hallam, 2010). O argumento mais consistente para a presença da música na escola não é que ela aumentaria notas em outras disciplinas; é que constitui conhecimento e direito cultural com valor próprio.

O corpo possui papel central. Pulsação, acentos, frases e dinâmicas podem ser percebidos por deslocamentos, gestos, percussão corporal e dança. Em crianças pequenas, a experiência sensório-motora antecede explicações abstratas. Mesmo em etapas posteriores, o movimento ajuda a compreender estrutura e expressividade. Essa integração não deve ser usada para impor coreografias uniformes. O corpo é também espaço de invenção, identidade e diferença, exigindo propostas que permitam múltiplas formas de participação.

A atividade musical coletiva pode favorecer comunicação e cooperação porque exige escuta mútua, sincronização, alternância e tomada de decisões. Cantar em grupo, construir arranjos ou improvisar em conjunto demanda atenção ao próprio papel e ao resultado comum. Contudo, a simples

reunião de estudantes não garante cooperação. O professor precisa distribuir oportunidades, evitar que poucos monopolizem instrumentos e criar regras que sustentem autoria compartilhada.

A escuta é fundamento da educação musical e não corresponde a permanecer em silêncio diante de uma gravação. Escutar envolve direcionar atenção, selecionar informações, comparar, interpretar e responder. Schafer propõe uma educação voltada ao ouvido pensante, capaz de perceber a paisagem sonora e refletir sobre a qualidade dos ambientes acústicos (Schafer, 1991). Essa abordagem amplia o currículo para além de obras musicais consagradas, incluindo sons do corpo, da natureza, da cidade, das máquinas e das relações cotidianas.

A apreciação musical precisa apresentar diversidade de obras e modos de escuta. Repertórios breves, contrastantes e contextualizados podem gerar perguntas sobre instrumentos, vozes, estruturas, funções e histórias. O professor não deve antecipar todas as respostas nem exigir uma reação correta. A experiência estética admite interpretações, desde que sustentadas por elementos percebidos. Explicar por que uma passagem parece tensa, leve, repetitiva ou inesperada fortalece vocabulário e argumentação.

CRIAÇÃO MUSICAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS DIFERENTES ETAPAS

A criação musical precisa ocupar posição central no currículo. Compor não é atividade reservada a especialistas nem depende, inicialmente, de domínio avançado da notação. Organizar sons, escolher sequências, combinar timbres, inventar letras e definir formas já constituem ações composicionais. Brito destaca que crianças produzem ideias musicais quando encontram materiais, tempo e adultos capazes de escutar seus processos (Brito, 2003). O professor pode propor limites produtivos sem determinar antecipadamente todos os resultados.

A improvisação desenvolve resposta, atenção e decisão em tempo real. Jogos de pergunta e resposta, diálogos de percussão corporal, variações vocais e exploração de escalas ou conjuntos restritos de sons permitem participação de diferentes níveis. Para que improvisar não se transforme em emissão aleatória, é útil estabelecer regras claras: duração, turnos, contrastes, sinais de início e fim. A liberdade artística torna-se mais significativa quando existe um campo de relações a ser explorado.

O canto oferece acesso direto porque o corpo é o instrumento disponível a todos, mas requer cuidado. Extensões vocais inadequadas, volume forçado e repertórios escolhidos apenas para apresentações podem gerar desconforto. É necessário considerar tessitura, respiração, articulação e saúde vocal. Cantar não deve excluir quem apresenta dificuldade de afinação ou timidez. A participação pode ocorrer por ostinatos, falas rítmicas, movimentos, efeitos sonoros ou pequenos grupos.

Arranjos coletivos constituem outra estratégia. Uma canção conhecida pode receber introdução, interlúdios, ostinatos, movimentos e mudanças de dinâmica. O professor não precisa fornecer todas as partes; pode organizar propostas dos estudantes e ajudá-los a avaliar o conjunto. Esse processo desenvolve negociação, escuta e compreensão formal. O produto final importa, mas seu valor educativo depende da participação efetiva e da possibilidade de revisar decisões.

Na Educação Infantil, a música emerge das relações corporais e afetivas. Bebês percebem voz, pulso, contorno melódico, intensidade e ritmo nas interações antes de dominar palavras. Cantigas de cuidado, brincos, acalantos e jogos de movimento articulam comunicação e vínculo. A instituição precisa ampliar essas experiências sem transformar todo momento em estimulação dirigida. Pausas, respostas às vocalizações e exploração espontânea de objetos são partes relevantes do desenvolvimento musical.

Para crianças pequenas, o trabalho deve integrar escuta, movimento, canto, exploração e criação. Caixas sonoras, objetos de diferentes materiais, tecidos, água, sementes e instrumentos simples permitem investigar timbres e gestos. O professor observa preferências, imitações e invenções, oferecendo novas possibilidades. A qualidade depende menos da quantidade de recursos e mais da atenção aos processos. Gravações podem complementar, mas não substituir experiências presenciais e produção sonora.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, jogos rítmicos, canções, notações inventadas e composição de pequenas peças podem articular alfabetização musical e ludicidade. A criança já consegue comparar estruturas, registrar sequências e discutir escolhas com maior precisão. A notação convencional pode ser introduzida gradualmente, relacionada ao que foi ouvido e produzido. Ensinar símbolos sem experiência sonora anterior tende a transformar música em código abstrato.

Nos anos finais, estudantes podem aprofundar análise, tecnologias de gravação, composição, história dos gêneros e relações entre música e sociedade. O repertório juvenil não deve ser tratado como ameaça, mas como objeto de investigação. Letras, videoclipes, modos de produção, circulação e consumo permitem discutir identidade, mercado, gênero, raça e território. A análise crítica não exige desqualificar preferências; exige construir critérios e ampliar referências.

DIVERSIDADE CULTURAL, IDENTIDADE, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE

A diversidade musical brasileira resulta de encontros, conflitos, resistências e criações de povos indígenas, africanos, europeus e de múltiplas migrações. Trabalhar essa diversidade exige superar repertórios folclorizados e apresentações descontextualizadas. Manifestações como samba, jongo, maracatu, coco, carimbó, congada, rap, funk, choro e cantos indígenas possuem histórias, territórios e sujeitos. A escola deve reconhecer autoria, transformação e contemporaneidade, evitando tratar culturas negras e indígenas apenas em datas comemorativas.

As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Na música, isso implica estudar contribuições, estruturas, instrumentos, trajetórias e lutas, não apenas selecionar canções temáticas. Ritmos e gêneros precisam ser compreendidos em seus contextos e nas relações de poder que marcaram sua valorização ou marginalização. A educação musical pode contribuir para uma prática antirracista ao questionar apagamentos e estereótipos.

A ideia de gosto musical precisa ser problematizada. Preferências são pessoais, mas também socialmente formadas. Afirmações de que determinado gênero “não é música” frequentemente escondem preconceitos. Ao mesmo tempo, respeito à diversidade não elimina a possibilidade de análise.

Pode-se discutir complexidade, função, forma, produção e efeitos sociais sem hierarquizar pessoas. O professor precisa criar um ambiente em que discordâncias sejam argumentadas e não convertidas em humilhação.

A educação musical inclusiva parte do princípio de que todos podem participar, embora não da mesma forma. Atividades centradas em reprodução uniforme, velocidade e exposição individual tendem a produzir barreiras. O planejamento precisa oferecer diferentes modos de ouvir, mover-se, produzir sons, escolher e registrar. A qualidade musical não depende de homogeneidade. Conjuntos podem integrar vozes, gestos, instrumentos, tecnologias assistivas e silêncios com funções significativas.

Estudantes surdos podem vivenciar música por vibração, movimento, visualização, luz, ritmo e experiências compartilhadas, respeitando identidades e preferências. Não é adequado presumir uma única relação da comunidade surda com a música. Recursos visuais, pisos vibratórios, instrumentos de baixa frequência e intérpretes podem ampliar acesso, mas precisam estar articulados ao projeto pedagógico. A inclusão não se reduz a adaptação técnica; envolve pertencimento e autoria.

Crianças e jovens com transtorno do espectro autista podem apresentar perfis sensoriais variados. Para alguns, sons são fontes de interesse e comunicação; para outros, intensidade e imprevisibilidade geram desconforto. Antecipação, controle de volume, possibilidade de pausa e escolha de instrumentos ajudam a reduzir barreiras. A música não deve ser apresentada como terapia quando o objetivo escolar é educativo. Resultados clínicos e metas curriculares pertencem a campos distintos, embora possam dialogar com responsabilidade.

A avaliação inclusiva precisa considerar progressos, escolhas e formas de participação, sem diminuir expectativas. Adaptar não significa substituir o conhecimento musical por ocupação recreativa. Todos devem ter acesso a desafios intelectuais e estéticos, com apoios diferenciados. O professor registra como cada estudante percebe, organiza e comunica ideias sonoras, comparando-o consigo mesmo e com objetivos compartilhados, não com um modelo corporal ou sensorial único.

TECNOLOGIAS, FORMAÇÃO DOCENTE, GESTÃO E AVALIAÇÃO

As tecnologias digitais ampliaram formas de produzir, editar e compartilhar música. Aplicativos de gravação, sequenciadores, instrumentos virtuais e bancos de sons permitem experiências antes restritas a estúdios. Na escola, esses recursos podem favorecer composição, registro e análise, especialmente quando instrumentos convencionais são escassos. Contudo, a tecnologia não substitui objetivos pedagógicos. Utilizar um aplicativo sem compreender suas escolhas pode produzir produtos visualmente atraentes e musicalmente pouco elaborados.

A gravação é ferramenta potente de documentação. Ao ouvir a própria produção, estudantes percebem equilíbrio, precisão, entradas e decisões formais que podem passar despercebidas durante a execução. O professor pode orientar ciclos de produzir, gravar, escutar, discutir e revisar. Essa prática desenvolve autorregulação e transforma avaliação em parte da criação. É importante obter autorizações adequadas e proteger imagens, vozes e dados.

A inteligência artificial generativa começa a produzir letras, acompanhamentos e gravações com rapidez. Seu uso educacional exige transparência, autoria e análise crítica. Uma ferramenta pode gerar materiais para comparação ou apoiar experimentos, mas não deve substituir o núcleo criativo da atividade. Questões sobre direitos autorais, treinamento de modelos, padronização estética e trabalho artístico precisam integrar o debate. A tecnologia deve ampliar perguntas, não encerrar processos.

A qualidade da educação musical depende de formação docente. Professores especialistas necessitam articular domínio musical, conhecimento pedagógico e compreensão da escola pública. Virtuosismo instrumental não garante capacidade de planejar experiências inclusivas. Professores generalistas, por sua vez, precisam superar a ideia de que somente pessoas consideradas talentosas podem trabalhar com música. Formação continuada pode desenvolver escuta, repertório, confiança vocal, criação e critérios de seleção.

Espaços e materiais precisam ser planejados. Instrumentos devem ser acessíveis, mantidos e organizados para uso frequente, não guardados exclusivamente para apresentações. Tratamento acústico ideal nem sempre é possível, mas horários, disposição das salas e combinados podem reduzir conflitos. A gestão deve compreender que fazer música produz som e não pode exigir silêncio incompatível com a atividade. Ao mesmo tempo, cuidado auditivo e convivência precisam orientar volumes e duração.

A avaliação em música não deve restringir-se à afinação, precisão rítmica ou conhecimento de termos. Esses aspectos podem ser observados, mas precisam integrar um conjunto que inclui escuta, criação, participação, argumentação e capacidade de revisar. Critérios devem ser apresentados previamente e adequados à proposta. Avaliar uma improvisação pelos mesmos parâmetros de uma reprodução literal produz incoerência. O instrumento avaliativo precisa corresponder ao objetivo musical.

Portfólios, gravações, relatos, mapas de escuta, partituras e autoavaliações tornam processos visíveis. O professor pode documentar como uma composição mudou, quais decisões foram justificadas e como o grupo resolveu problemas. A avaliação formativa oferece devolutivas específicas: em vez de afirmar que algo ficou bom ou ruim, indica equilíbrio, contraste, continuidade, clareza de entradas ou relação com a intenção. Esse feedback sustenta revisão e autonomia.

A formação também deve incluir análise de preconceitos musicais, direitos autorais, tecnologias, saúde vocal e acessibilidade. O professor seleciona repertórios e, com isso, define quais vozes entram na escola. Essa responsabilidade requer estudo e disposição para revisar escolhas. A autoridade docente não se fortalece pela imposição do gosto pessoal, mas pela capacidade de justificar critérios, acolher diferenças e ampliar horizontes.

Políticas públicas são indispensáveis. A legislação criou base normativa, porém a implementação requer concursos, formação, materiais, acompanhamento e produção curricular. Projetos temporários podem complementar, mas não substituir a responsabilidade dos sistemas. A universalização da educação musical depende de continuidade institucional. Sem isso, o acesso permanece condicionado ao território, à renda e à iniciativa local, contrariando o princípio de equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre música e educação apresenta possibilidades amplas, mas não automáticas. A música não transforma a escola apenas por estar presente em festas, gravações ou atividades de rotina. Sua potência emerge quando é reconhecida como linguagem, prática cultural e forma de conhecimento. Isso exige continuidade curricular, mediação qualificada, diversidade de repertórios e participação ativa dos estudantes.

É necessário evitar argumentos utilitaristas que defendem a música somente por possíveis efeitos sobre rendimento, memória ou disciplina. Esses efeitos dependem de múltiplas condições e não constituem o fundamento principal do direito à educação musical. A música tem valor porque permite produzir e compreender formas simbólicas, ampliar a sensibilidade, participar de culturas e criar sentidos coletivamente.

Uma perspectiva democrática reconhece repertórios dos estudantes, mas não se limita ao já conhecido. A escola deve ampliar acesso, questionar hierarquias e apresentar produções de diferentes grupos, tempos e territórios. Esse compromisso inclui práticas antirracistas, respeito à laicidade, análise crítica da indústria cultural e reconhecimento de identidades. Diversidade não significa ausência de critérios; significa construir critérios que não confundam preferência com superioridade social.

A inclusão requer múltiplas formas de participação. Corpos, sentidos, experiências e habilidades não são homogêneos. Atividades acessíveis preservam objetivos musicais e criam apoios para que todos possam perceber, decidir e produzir. Tecnologias convencionais, assistivas e digitais ampliam caminhos, desde que subordinadas à autoria, à privacidade e à equidade.

Conclui-se que música e educação se articulam de modo fecundo quando a escola cria condições para ouvir criticamente, produzir com liberdade responsável e compreender a pluralidade das práticas musicais. A educação musical pode formar sujeitos mais atentos às relações entre som, cultura e sociedade. Sua contribuição mais consistente não está em prometer resultados externos, mas em garantir experiências estéticas, intelectuais e coletivas que ampliem formas de conhecer, expressar e habitar o mundo.

REFERÊNCIAS

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. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 19 ago. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 3 maio 2016.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
HALLAM, Susan. **The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people**. International Journal of Music Education, London, v. 28, n. 3, p. 269-289, 2010.
ILARI, Beatriz. **A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 11, n. 9, p. 7-16, set. 2003.
PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2018.
SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1991.
SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

CORPOS PEQUENOS, INVESTIGAÇÕES PROFUNDAS: A AUTONOMIA DOS BEBÊS NO COTIDIANO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

SMALL BODIES, DEEP INVESTIGATIONS: THE AUTONOMY OF BABIES IN EVERYDAY LIFE IN EARLY EARLY EDUCATION CENTERS

ANGÉLICA CORRÊA BARBOSA DE CARVALHO
Licenciada em Pedagogia; Pós-graduada em Alfabetização, Didática e Ensino no nível Superior; professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as manifestações de autonomia, investigação e produção de saberes pelos bebês no cotidiano dos Centros de Educação Infantil, tomando como ponto de partida uma experiência observada em um Berçário I da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A reflexão nasceu de um episódio em que um bebê encontrou, no pátio externo, um patinete que estava sendo utilizado por crianças de outro agrupamento e passou a explorá-lo de diferentes maneiras: virou o objeto, examinou suas partes, girou a roda, tocou os materiais, percebeu suas características sensoriais e mobilizou movimentos que envolviam coordenação motora e visual. A partir desse acontecimento, questiona-se a imagem do bebê como corpo predominantemente frágil, dependente e incapaz de produzir conhecimentos por iniciativa própria. Em diálogo especialmente com Paulo Fochi e com documentos orientadores da Educação Infantil, o texto compreende o cotidiano como espaço de experiência, observação, documentação e construção de saberes, destacando a importância de ambientes que possibilitem atividade autônoma e da presença docente que observa, sustenta e intervém de maneira sensível. Trata-se de uma narrativa reflexiva de natureza qualitativa, construída a partir de uma observação pedagógica, sem pretensão de generalização estatística. A análise evidencia que ações corporais, repetições, explorações sensoriais e mudanças de posição podem constituir manifestações significativas de investigação e aprendizagem. Defende-se, assim, que reconhecer o bebê como sujeito

potente implica deslocar o olhar adulto daquilo que ele ainda não faz para aquilo que já realiza, produz e comunica em suas múltiplas linguagens.

Palavras-chave: Bebês; Autonomia; Educação Infantil; Experiência educativa; Investigação.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the manifestations of autonomy, inquiry, and knowledge production by babies in the daily life of Early Childhood Education centers, taking as a starting point an experience observed in an infant classroom (Berçário I) within the São Paulo Municipal Education Network. The reflection arose from an episode in which a baby found a scooter in the outdoor play area—one that was being used by children from another group—and began to explore it in various ways: turning the object over, examining its parts, spinning the wheel, touching the materials, perceiving its sensory characteristics, and engaging in movements involving motor and visual coordination. Based on this event, the article questions the image of the baby as a predominantly fragile, dependent body incapable of producing knowledge through their own initiative. Drawing particularly on the work of Paulo Fochi and Early Childhood Education guidelines, the text views daily life as a space for experience, observation, documentation, and knowledge construction. It highlights the importance of environments that enable autonomous activity and of a teaching presence that observes, supports, and intervenes sensitively. This is a qualitative, reflective narrative based on pedagogical observation, with no claim to statistical generalization. The analysis demonstrates that bodily actions, repetitions, sensory explorations, and changes in position can constitute significant manifestations of inquiry and learning. Thus, it argues that recognizing the baby as a capable subject entails shifting the adult gaze from what the baby cannot yet do to what they already accomplish, produce, and communicate through their multiple languages.

Keywords: Babies; Autonomy; Early Childhood Education; Educational experience; Inquiry.

INTRODUÇÃO

Há uma imagem do bebê que, embora não corresponda à complexidade de suas ações, permanece presente em muitos discursos cotidianos: a imagem de um corpo pequeno, frágil, dependente do adulto e ainda distante da possibilidade de produzir conhecimentos de maneira própria. Essa percepção não é completamente desprovida de fundamento, pois os bebês efetivamente necessitam de cuidado, proteção e presença adulta. O problema surge quando a condição de dependência em determinadas dimensões é tomada como explicação para todas as dimensões da experiência infantil. Ao olhar para um bebê apenas a partir daquilo que ele ainda não consegue realizar sozinho, corre-se o risco

de não perceber a intensidade com que ele observa, experimenta, relaciona-se, escolhe, repete e produz sentidos sobre o mundo.

Os Centros de Educação Infantil constituem espaços privilegiados para colocar essa imagem em questão. Neles, os bebês vivem experiências coletivas, encontram diferentes pessoas, circulam por ambientes variados e têm acesso a objetos e materiais que ampliam suas possibilidades de exploração. A Educação Infantil, compreendida como primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança e articula cuidado e educação. As orientações curriculares brasileiras reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas e asseguram, entre outros, os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

É nesse contexto que emerge a questão que orienta este artigo: de que maneira os bebês manifestam autonomia e capacidade investigativa no cotidiano do CEI, especialmente quando encontram condições para explorar objetos, espaços e materiais a partir de seus próprios interesses? A pergunta não nasce de uma hipótese formulada antes da experiência, mas de um acontecimento aparentemente simples que produziu, no olhar da professora, uma interrupção: um bebê diante de um patinete.

O episódio ocorreu no pátio externo. O patinete não havia sido preparado especificamente para aquele bebê. Estava sendo utilizado por crianças de outro agrupamento e encontrava-se inserido no movimento cotidiano daquele espaço. O bebê aproximou-se e, em vez de apenas utilizar o objeto de sua forma mais evidente, passou a investigá-lo. Virou-o de um lado para outro, mexeu na roda, girou-a, tocou diferentes partes, percebeu texturas e temperaturas e mobilizou o corpo em diferentes posições. Aquilo que poderia ser rapidamente nomeado como uma brincadeira chamou a atenção pela intensidade da exploração.

Foi diante dessa cena que surgiu uma imagem que permanece como provocação para esta escrita: parecia que o bebê realizava, silenciosamente, uma espécie de tese em sua própria cabeça. Não se trata, evidentemente, de afirmar que se possa conhecer diretamente o pensamento do bebê ou atribuir-lhe conceitos adultos. A metáfora expressa a impressão produzida pela sequência de suas ações: havia observação, tentativa, repetição, comparação e novas formas de agir sobre o objeto. O corpo parecia formular perguntas e procurar respostas.

O objetivo deste artigo é refletir sobre essa experiência como possibilidade de compreender os bebês como sujeitos de investigação e de autonomia no cotidiano institucional. Para isso, o episódio do patinete será mantido como eixo da discussão, articulado às contribuições de Paulo Fochi, especialmente à compreensão de que a observação, a reflexão e o registro podem tornar visíveis aprendizagens que acontecem nas experiências cotidianas dos bebês.

Não se pretende, com isso, transformar uma experiência particular em regra geral sobre todos os bebês. O propósito é outro: tomar uma situação concreta como possibilidade de pensar. O cotidiano

oferece acontecimentos pequenos, muitas vezes rápidos, que podem passar despercebidos quando a atenção adulta está concentrada apenas na condução da rotina. Observá-los cuidadosamente permite deslocar a pergunta de 'o que precisamos ensinar ao bebê?' para outra: 'o que o bebê já está tentando compreender e como podemos criar condições para que continue investigando?'.

PERCURSO METODOLÓGICO: OBSERVAR PARA PODER PENSAR

Este artigo constitui-se como uma narrativa reflexiva de natureza qualitativa, construída a partir de uma observação pedagógica realizada no cotidiano de um Berçário I de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O texto não pretende apresentar uma pesquisa experimental, estabelecer relações causais ou produzir generalizações sobre o desenvolvimento infantil. Seu propósito é colocar em análise uma experiência educativa singular e, a partir dela, refletir sobre concepções de bebê, autonomia, exploração e papel docente.

O recorte escolhido corresponde ao episódio de exploração de um patinete ocorrido no pátio externo. O objeto estava sendo utilizado por crianças de outro agrupamento, o que é relevante para a compreensão da experiência: não se tratava de um material apresentado exclusivamente ao bebê dentro de uma atividade dirigida. O encontro com o objeto ocorreu em um ambiente coletivo e possibilitou ao bebê decidir como se aproximar, tocar, movimentar e investigar aquilo que havia despertado seu interesse.

A observação aqui apresentada concentra-se nas ações efetivamente percebidas: o bebê virou o patinete, explorou suas diferentes partes, girou a roda, tocou os materiais, percebeu características de textura e temperatura e mobilizou coordenação motora e visual. Não se pretende preencher aquilo que não foi observado nem atribuir ao bebê pensamentos específicos. A interpretação pedagógica parte das ações corporais visíveis e busca compreender o que elas podem revelar sobre os modos de aprender na primeira infância.

Essa escolha metodológica aproxima-se da perspectiva de Fochi (2015), para quem a documentação pedagógica se articula à observação, à reflexão e ao registro. No livro, o autor apresenta uma pesquisa fundamentada em experiência educativa e aponta esses elementos como eixos de seu percurso, defendendo que a observação das ações das crianças pode produzir reflexão sobre o trabalho pedagógico.

Assim, observar não significa simplesmente olhar. Significa construir uma disponibilidade para perceber o que acontece quando o adulto não antecipa todas as ações da criança. A observação pedagógica exige tempo, atenção e disposição para suspender interpretações imediatas. Em vez de concluir rapidamente que o bebê 'está brincando com o patinete', é possível acompanhar como ele se relaciona com o objeto: o que toca, o que movimenta, o que repete, que posições assume e quais propriedades parecem convocar sua atenção.

A própria escolha de um episódio singular pode ser compreendida como um modo de preservar a complexidade do cotidiano. Uma experiência particular não dá conta da totalidade do que um bebê é ou faz. Ela oferece, porém, uma entrada para a reflexão. A parte pode interrogar o todo quando o professor se dispõe a olhar novamente para aquilo que aconteceu e a colocar sua própria prática em questão.

O BEBÊ PARA ALÉM DA IMAGEM DA FRAGILIDADE

Reconhecer a necessidade de cuidado não significa reduzir o bebê à dependência. A própria organização da Educação Infantil brasileira parte de uma concepção integral da criança. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam práticas que articulem dimensões físicas, emocionais, afetivas, cognitivas, linguísticas e sociais, compreendendo a criança como um ser integral (BRASIL, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular afirma que creches e pré-escolas devem acolher as experiências das crianças e ampliar seu universo de conhecimentos, destacando que aprendizagens como socialização, autonomia e comunicação são construídas em articulação entre os contextos familiar e institucional (BRASIL, 2018). Essa perspectiva é especialmente importante quando se fala dos bebês, pois permite compreender que educar e cuidar não são ações separadas.

No cotidiano, entretanto, a imagem da fragilidade pode produzir práticas que fazem pelo bebê aquilo que ele poderia experimentar fazer. A intenção adulta costuma ser proteger, agilizar ou facilitar. Em algumas situações, porém, essa antecipação retira da criança a oportunidade de descobrir possibilidades próprias. A autonomia, nesse sentido, não deve ser confundida com independência absoluta ou ausência de adulto. Trata-se da possibilidade de agir, escolher, experimentar e participar dentro de relações de cuidado e segurança.

Fochi (2015) contribui diretamente para essa discussão ao apresentar a autonomia relacionada à atividade iniciada pelo próprio bebê e à possibilidade de aprender a partir de seus interesses. A obra destaca que as ações autônomas podem ocorrer sem intervenção direta do adulto quando a criança é mobilizada por aquilo que lhe interessa, e que as condições do tempo, do espaço, dos materiais, da organização do grupo e da intervenção adulta são elementos fundamentais da prática pedagógica.

Essa compreensão modifica a pergunta que fazemos diante de um bebê. Em vez de perguntar somente se ele já sabe andar, falar, encaixar ou utilizar corretamente determinado objeto, podemos perguntar o que ele está descobrindo enquanto se movimenta, o que suas mãos procuram, por que retorna a determinada ação e como o ambiente responde às suas iniciativas.

O bebê, então, deixa de aparecer apenas como alguém que recebe ações dos adultos e passa a ser percebido também por aquilo que produz. Seu corpo é presença, linguagem, movimento e possibilidade de investigação. Seus gestos podem ser pequenos em escala, mas não necessariamente pequenos em complexidade.

O PATINETE COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

O episódio observado no pátio ganha força justamente porque o bebê não se limitou a utilizar o patinete conforme sua função social mais evidente. Antes de pensar em conduzi-lo como um brinquedo de deslocamento, ele pareceu interessado no próprio objeto. Virou-o, examinou a roda, fez com que ela girasse, tocou diferentes partes e percebeu propriedades sensoriais dos materiais. A investigação aconteceu por meio do corpo inteiro.

Essa forma de exploração encontra forte ressonância na análise desenvolvida por Fochi (2015). Em uma das narrativas de seu livro, o autor descreve bebês que exploram materiais, modificam posições corporais, experimentam possibilidades e produzem hipóteses a partir da ação. Ao discutir materiais e propriedades dos objetos, a obra mostra como diferentes características físicas podem convocar explorações variadas e ampliar repertórios de ação.

A aproximação entre as duas experiências não significa que sejam iguais. O episódio aqui analisado é outro, com outro bebê, outro objeto e outro contexto. O que aproxima as situações é uma determinada maneira de olhar para a ação infantil: o bebê não é entendido como alguém que simplesmente manipula coisas ao acaso, mas como sujeito que, ao agir, pode descobrir relações entre seu corpo, os materiais e o ambiente.

Quando o bebê vira o patinete, muda a relação espacial com o objeto. Quando gira a roda, observa uma transformação produzida por sua própria ação. Quando toca os materiais, encontra diferenças sensoriais. Quando movimenta seu corpo para alcançar, segurar ou examinar uma parte, coordena olhar, mãos, postura e deslocamento. Não é necessário afirmar que ele formula verbalmente uma hipótese para reconhecer que há aprendizagem acontecendo na experiência.

A repetição também merece atenção. Na infância, repetir uma ação pode ser uma maneira de conhecê-la melhor. O adulto, acostumado a procurar novidade, pode interpretar a repetição como algo que já aconteceu e, portanto, já estaria concluído. Para o bebê, entretanto, repetir pode significar continuar investigando. O mesmo movimento pode oferecer uma nova informação quando realizado de outra posição, com outra intensidade ou diante de outra resposta do objeto.

É nesse ponto que a metáfora do bebê como 'cientista' ganha sentido. Não porque o bebê faça ciência no sentido formal, nem porque devamos projetar sobre ele procedimentos escolares de investigação. A metáfora ajuda a nomear uma atitude: observar, experimentar, modificar, insistir e descobrir. O bebê pesquisa com aquilo que possui à disposição: seus sentidos, seu corpo, sua atenção, sua memória das experiências anteriores e os materiais que encontra.

A roda do patinete, por exemplo, não é apenas uma peça do brinquedo. Ao ser tocada e girada, transforma-se em acontecimento. O bebê pode perceber movimento, continuidade, resistência e mudança. O objeto deixa de ser somente algo que se usa e passa a ser algo que se conhece.

Há também uma dimensão estética e sensorial nessa experiência. Textura e temperatura são informações que chegam ao bebê pelo contato. Antes que o adulto nomeie 'frio', 'liso', 'áspero', 'duro' ou 'quente', o corpo já está encontrando essas diferenças. O conhecimento não começa necessariamente pela palavra; muitas vezes começa pela experiência sensível.

CORPO, OLHAR E COORDENAÇÃO: QUANDO O PENSAMENTO ACONTECE EM MOVIMENTO

Observar o bebê diante do patinete permite questionar uma concepção de pensamento que o associa quase exclusivamente à fala. No início da vida, muitas experiências cognitivas são inseparáveis do movimento. O bebê conhece ao tocar, aproxima-se para olhar, muda sua postura para alcançar, segura para sentir, solta para observar o que acontece e retorna ao objeto quando algo ainda não foi suficientemente compreendido.

Por isso, a coordenação motora e visual percebida durante a exploração não deve ser tratada como um resultado isolado de uma atividade psicomotora. Ela aparece integrada à investigação. O olhar orienta a mão; a mão modifica o objeto; a mudança produz uma nova percepção; essa percepção provoca outra ação. Corpo e pensamento não aparecem como dimensões separadas.

Fochi (2015) chama atenção para essa articulação ao discutir a atividade autônoma e a liberdade motora. Em sua análise, o corpo inteiro participa da atividade do bebê, e a autonomia se relaciona à possibilidade de descobrir, experimentar e manter ou abandonar movimentos ao longo da própria ação.

Essa perspectiva é particularmente potente para pensar o cotidiano dos berçários. Um bebê que se movimenta pelo espaço não está apenas 'gastando energia'. Um bebê que toca repetidamente determinado objeto não está necessariamente 'distraído'. Um bebê que demora diante de uma pequena descoberta pode estar vivendo uma experiência que, para ele, possui grande densidade.

O olhar pedagógico precisa, portanto, ser capaz de perceber a aprendizagem em sua forma ainda não escolarizada. Não se trata de procurar no bebê antecipações de comportamentos de crianças maiores, mas de reconhecer as formas próprias pelas quais ele constrói relações com o mundo.

No episódio do patinete, a coordenação motora e visual aparece como parte de uma ação mais ampla. O bebê precisou organizar seus movimentos para investigar. Isso significa que o desenvolvimento corporal não estava acontecendo paralelamente à aprendizagem: estava constituindo a própria experiência de aprender.

TEMPO, ESPAÇO E MATERIAIS: CONDIÇÕES PARA A AUTONOMIA

A autonomia dos bebês não depende apenas de uma suposta característica individual. Ela também é produzida nas relações entre criança, adulto, espaço, tempo e materiais. Um bebê curioso pode encontrar poucas oportunidades de exploração se o ambiente for excessivamente controlado, se os objetos estiverem sempre fora de alcance ou se o adulto interromper rapidamente qualquer ação que pareça diferente da prevista.

Fochi (2015) enfatiza justamente a importância de considerar elementos que ultrapassam a ideia de uma atividade pronta: tempo, espaço, materiais, organização do grupo e intervenção do adulto. Essa perspectiva desloca a responsabilidade pedagógica para a construção de contextos que possam acolher as iniciativas infantis.

O pátio externo, no episódio analisado, não era apenas um lugar físico. Era um espaço de circulação de diferentes grupos, objetos e possibilidades. O patinete, por estar sendo utilizado por outras crianças, fazia parte de um contexto vivo. O bebê encontrou ali uma oportunidade de aproximação e exploração.

Essa dimensão é importante porque os ambientes de Educação Infantil não são neutros. Eles comunicam possibilidades. Um objeto colocado ao alcance das crianças diz que pode ser explorado. Um espaço que permite circulação diz que o corpo pode se deslocar. Um adulto que observa antes de intervir comunica, por sua atitude, confiança na capacidade da criança.

Isso não significa deixar o bebê sozinho diante de qualquer situação. A autonomia só pode ser sustentada quando existe um adulto responsável pela segurança, pelo cuidado e pela organização do contexto. A presença adulta permanece essencial, mas pode assumir diferentes formas: proteger sem impedir, acompanhar sem conduzir cada gesto, intervir quando necessário e, sobretudo, observar para compreender.

Também o tempo precisa ser considerado. A pressa adulta frequentemente busca concluir uma ação antes que o bebê tenha terminado sua investigação. Quando se oferece tempo suficiente, a repetição deixa de parecer demora e passa a ser reconhecida como parte do processo. O bebê pode retornar ao objeto, experimentar novamente e descobrir outras possibilidades.

Assim, favorecer autonomia não é simplesmente oferecer liberdade. É construir condições para que a liberdade possa existir com segurança, sentido e acompanhamento pedagógico.

A PROFESSORA QUE OBSERVA: DA CONDUÇÃO À ESCUTA

O episódio do patinete também transformou o lugar da professora. Diante da ação do bebê, a tarefa mais importante não era necessariamente ensinar-lhe como utilizar o patinete, mas observar o que ele próprio estava construindo naquela relação. Essa postura não representa ausência pedagógica. Ao contrário, exige uma presença muito atenta.

Observar requer uma espécie de desaceleração. É preciso olhar novamente para uma ação que, à primeira vista, parece simples. É preciso reconhecer detalhes, perceber sequências e perguntar o que uma mudança corporal pode significar. É também preciso aceitar que nem tudo será compreendido imediatamente.

A documentação pedagógica, tal como discutida por Fochi (2015), pode contribuir para esse processo porque permite tornar visíveis ações que, de outra maneira, poderiam desaparecer na

sucessão da rotina. O autor relaciona a documentação à possibilidade de questionar a imagem que os adultos têm das crianças e de aproximar discurso e prática pedagógica.

Registrar não significa aprisionar a experiência em uma interpretação definitiva. Um registro pode abrir novas perguntas. O que o bebê percebeu? O que o fez permanecer? O que mudou entre uma tentativa e outra? Que propriedades do objeto despertaram seu interesse? Que condições do ambiente favoreceram a exploração? Que intervenção adulta seria necessária — e qual seria desnecessária?

Essas perguntas também formam o professor. Ao observar o bebê, o adulto aprende a rever suas próprias expectativas. Pode perceber que aquilo que considerava um objeto simples oferece inúmeras possibilidades. Pode perceber que o bebê não precisa de uma sequência de comandos para aprender. Pode perceber, sobretudo, que sua função não é ocupar todo o espaço da experiência.

Há uma dimensão ética nesse olhar. Reconhecer a competência do bebê significa conceder-lhe uma posição diferente dentro da instituição: não apenas a de alguém que recebe cuidados, mas a de sujeito cujas ações merecem ser vistas, interpretadas e respeitadas.

AUTONOMIA NÃO É FAZER SOZINHO: É PODER PARTICIPAR DA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA

Uma compreensão superficial da autonomia pode levar à ideia de que ser autônomo significa fazer tudo sozinho. Essa definição não corresponde ao que a experiência dos bebês revela. Um bebê pode necessitar de ajuda para diversas ações e, ainda assim, ser profundamente autônomo em outras. Autonomia, nesse contexto, está relacionada à possibilidade de participar das próprias experiências, manifestar interesses, fazer escolhas e agir sobre o ambiente dentro das condições de segurança oferecidas pelo adulto.

O episódio do patinete evidencia essa diferença. Não é necessário saber se o bebê conseguiria conduzir o patinete sozinho para reconhecer sua autonomia na exploração. Sua autonomia apareceu na iniciativa de aproximar-se, escolher o que investigar, modificar a posição do objeto, girar a roda e permanecer atento às propriedades que encontrava.

A experiência de autonomia, portanto, pode acontecer antes de uma independência funcional completa. Ela se constrói na relação. O adulto prepara e sustenta o ambiente; o bebê participa, escolhe, experimenta e comunica suas necessidades e interesses; o ambiente responde às suas ações; e novas possibilidades surgem.

Essa concepção dialoga com Fochi (2015), que associa autonomia à atividade iniciada pela própria criança e chama atenção para a importância de confiar em suas capacidades. O livro também destaca que, quando se confia na atividade autônoma, tornam-se visíveis capacidades de atenção, curiosidade e desenvoltura corporal que podem passar despercebidas quando o adulto determina antecipadamente o que deve acontecer.

Autonomia, assim, não significa diminuir a presença do adulto. Significa qualificá-la. O professor continua responsável pelo contexto, mas passa a observar com maior interesse aquilo que a criança inicia. Em vez de perguntar somente 'como posso ensinar?', pergunta também 'como posso sustentar aquilo que já está acontecendo?'.

DO ACONTECIMENTO COTIDIANO À REFLEXÃO PEDAGÓGICA

É possível que, em meio a uma rotina intensa de cuidados, alimentação, higiene, sono, deslocamentos e propostas, um episódio como o do patinete pareça pequeno. Ele pode durar poucos minutos e não produzir nenhum resultado que possa ser exposto em uma ficha ou apresentado como produto final. Ainda assim, para quem observa, pode carregar uma pergunta importante sobre o que significa aprender na primeira infância.

O valor pedagógico de uma experiência não está necessariamente em sua duração ou em sua aparência de complexidade. Está também naquilo que ela permite compreender. O bebê diante do patinete mostrou que um objeto cotidiano pode tornar-se um campo de investigação quando existe interesse e possibilidade de ação.

Essa constatação nos convida a olhar para outros momentos do cotidiano com maior atenção. A mão que aperta uma folha, o bebê que observa uma sombra, a criança que retorna a uma caixa, aquela que gira repetidamente uma tampa ou que muda de posição para alcançar um objeto podem estar vivendo processos que o adulto precisa aprender a escutar.

Fochi (2015) afirma que acompanhar crianças pequenas em experiências com materiais pode constituir uma pauta de observação para o adulto sobre as crianças e sobre a construção de seus saberes. Essa perspectiva desloca a observação do campo da curiosidade para o campo do conhecimento pedagógico.

Quando o professor observa, registra e reflete, a experiência deixa de ser apenas um acontecimento que passou. Ela pode retornar à prática como pergunta. Pode modificar a organização do ambiente, a escolha dos materiais, o tempo destinado às propostas e a forma de intervenção.

É nesse movimento que o cotidiano se transforma em espaço de formação docente. O bebê ensina o professor a olhar de outro modo. O professor, por sua vez, reorganiza as condições para que o bebê continue explorando. A relação torna-se uma via de mão dupla: enquanto a criança conhece o mundo, o adulto conhece melhor a criança e também revisita suas próprias concepções sobre infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo nasceu de um acontecimento simples: um bebê encontrou um patinete no pátio externo e decidiu explorá-lo. Ao observá-lo, porém, a simplicidade do acontecimento foi sendo desfeita. O objeto tornou-se matéria de investigação; o corpo tornou-se instrumento de conhecimento; a repetição tornou-

se persistência; o toque tornou-se descoberta sensorial; o movimento tornou-se coordenação; e o olhar da professora transformou-se em pergunta.

A experiência não permite afirmar exatamente o que se passava no pensamento do bebê. Permite, entretanto, reconhecer que havia uma intensa atividade de exploração e aprendizagem acontecendo. Essa distinção é importante para uma escrita pedagógica rigorosa: não precisamos falar pelo bebê para reconhecer a riqueza de suas ações.

O episódio também reforça a necessidade de superar uma imagem que reduz os bebês à fragilidade. Eles são, de fato, pequenos e dependentes de cuidados. Mas são igualmente sujeitos ativos, capazes de participar de experiências, manifestar interesses, explorar objetos, relacionar-se com pessoas e produzir sentidos sobre o mundo. As políticas curriculares da Educação Infantil sustentam essa compreensão ao reconhecerem a criança como sujeito de direitos e ao valorizarem interações, brincadeiras, exploração, participação, expressão e conhecimento de si.

O diálogo com Paulo Fochi ajuda a compreender que observar essas ações não é um detalhe da prática docente. É uma forma de produzir conhecimento sobre os bebês e de rever as condições oferecidas a eles. A obra destaca a observação, a reflexão e o registro como dimensões de um percurso que aproxima teoria e prática e convida o professor a constituir sua própria maneira de ser docente.

Retomo, então, a imagem que deu origem a este artigo: diante daquele bebê, tive a sensação de assistir a uma espécie de tese sendo construída silenciosamente. Hoje, compreendo que a força daquela imagem não estava em imaginar que ele pensava como um adulto, mas em perceber que seu corpo estava formulando perguntas por meio da ação. Ele não precisava explicar o que descobria para que sua investigação pudesse ser percebida.

Talvez uma das tarefas mais importantes de quem trabalha com bebês seja justamente esta: aprender a reconhecer pensamento onde, muitas vezes, o adulto enxerga apenas movimento; reconhecer investigação onde enxerga apenas brincadeira; reconhecer autonomia onde enxerga apenas tentativa; e reconhecer conhecimento onde ainda não existe palavra para nomeá-lo.

Os bebês não precisam esperar crescer para começar a conhecer o mundo. Eles já o fazem. Cabe à Educação Infantil criar condições para que esse conhecimento possa acontecer com tempo, segurança, liberdade, relações e materiais que ampliem suas possibilidades. Cabe também ao professor observar, registrar, refletir e sustentar aquilo que os bebês já nos mostram, todos os dias, quando pensamos que estão apenas brincando.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: MEC, 2010.

FOCHI, Paulo Sergio. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.



CONTINUIDADES E RECONFIGURAÇÕES NAS POLÍTICAS CURRICULARES CONTEMPORÂNEAS DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CIÊNCIAS HUMANAS

CONTINUITIES AND RECONFIGURATIONS IN CONTEMPORARY BRAZILIAN HIGH SCHOOL CURRICULUM POLICIES: AN ANALYSIS BASED ON THE HUMANITIES

ANTÔNIO RONEY REGIS DA SILVA
Bacharel e licenciado em Ciências Sociais (UFSC); licenciado em História (UNIASSELVI); licenciado em Geografia (UNIASSELVI); Especialista em História e Geografia (IESAD/ASSEFRENI); mestre e doutorando em Desenvolvimento Regional (FURB). Professor da rede estadual de educação do estado de Santa Catarina (SED/SC).

RESUMO

Este artigo analisa as transformações das políticas curriculares do Ensino Médio brasileiro, com foco na organização das Ciências Humanas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) e de sua revisão pela Lei n.º 14.945/2024. Considerando a distinção entre currículo prescrito e currículo em ação, examina de que maneira essas políticas posicionam as Ciências Humanas, especialmente no que se refere à interdisciplinaridade, à centralidade das competências e habilidades e aos mecanismos de regulação curricular. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-documental, fundamentada na análise da legislação educacional, dos documentos curriculares e de bibliografia especializada. Argumenta-se que a BNCC representa menos uma ruptura em relação aos PCNs do que a intensificação de tendências já presentes nas políticas curriculares, acentuando a articulação entre currículo, avaliação, formação docente e materiais didáticos. Conclui-se que essa reorganização amplia as possibilidades de integração entre diferentes campos do conhecimento, mas sua efetividade depende da preservação das especificidades epistemológicas das disciplinas e de condições que assegurem a autonomia docente.

Palavras-chave: políticas curriculares; ciências humanas; BNCC; ensino médio; interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This article analyzes the transformations in curriculum policies for Brazilian high school education, focusing on the organization of the Humanities based on the National Curriculum Parameters (PCNs), the National Common Curricular Base (BNCC), the High School Reform (Law No. 13.415/2017), and its subsequent revision by Law No. 14.945/2024. Considering the distinction between the prescribed curriculum and the curriculum in action, it examines how these policies position the Humanities, particularly regarding interdisciplinarity, the centrality of competencies and skills, and curriculum regulation mechanisms. This is a qualitative study of a theoretical-documentary nature, grounded in the analysis of educational legislation, curriculum documents, and specialized literature. It is argued that the BNCC represents less of a break from the PCNs than an intensification of trends already present in curriculum policies, accentuating the articulation between curriculum, assessment, teacher training, and teaching materials. The study concludes that this reorganization expands the possibilities for integration across different fields of knowledge, but its effectiveness depends on preserving the epistemological specificities of the disciplines and ensuring conditions that safeguard teacher autonomy.

Keywords: curriculum policies; humanities; BNCC; high school education; interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

O currículo do Ensino Médio brasileiro tem passado por mudanças nas últimas décadas, especialmente no tocante às Ciências Humanas. Nesse processo, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que estabeleceram referenciais nacionais para a organização dos conhecimentos escolares e passaram a orientar currículos, materiais didáticos, processos avaliativos e práticas pedagógicas. Elaborados em contextos históricos distintos, ambos expressam concepções específicas acerca da formação dos estudantes, do papel da escola e das finalidades da educação, produzindo impactos significativos sobre o ensino de História, Geografia, Sociologia, Filosofia e dos demais componentes da área.

A homologação da BNCC, articulada à reforma do Ensino Médio promovida pela Lei n.º 13.415/2017 e às alterações introduzidas pela Lei n.º 14.945/2024, reforçou a centralidade das disputas em torno do currículo nas políticas educacionais contemporâneas. As mudanças ocorridas ultrapassam a reorganização de conteúdos e da carga horária escolar, alcançando aspectos relacionados às concepções de saber, à interdisciplinaridade, à formação docente, aos processos avaliativos e às próprias finalidades atribuídas ao Ensino Médio. Nesse contexto, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ocupa posição estratégica: suas reconfigurações curriculares evidenciam diferentes concepções sobre a produção e a organização do conhecimento escolar.

Partindo da distinção proposta por Sacristán (2000) entre currículo prescrito, currículo em ação e currículo moldado pelo professor, este estudo concentra-se no currículo prescrito, entendido como o conjunto de diretrizes oficiais que orienta a organização do ensino e expressa determinadas concepções de conhecimento, cultura e formação humana. Embora sua concretização dependa das condições institucionais, das práticas docentes e das especificidades dos sistemas de ensino, a análise dos

documentos curriculares permite compreender as racionalidades que orientam as políticas educacionais e os processos de seleção, organização e legitimação dos saberes escolares.

Pergunta-se, assim, em que medida a BNCC aprofunda e/ou reconfigura as diretrizes já presentes nos PCNs no que se refere às Ciências Humanas. Parte-se da hipótese de que, embora a BNCC se apresente como inovação no cenário educacional, ela representa, sobretudo, a ampliação de tendências já delineadas nas políticas curriculares brasileiras, em especial a centralização curricular, a valorização das competências e habilidades e a articulação entre currículo, avaliação e gestão educacional, aproximando-se da lógica da performatividade discutida por Ball (2004). Argumenta-se, nesse sentido, que a BNCC não apenas reorganiza conteúdos, mas também redefine as formas de produção, circulação e legitimação do conhecimento escolar, produzindo repercussões sobre a autonomia docente, a organização disciplinar e os processos de ensino e aprendizagem.

OS PCNS E A PROPOSTA PARA AS CIÊNCIAS HUMANAS

Publicados no final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituíram um dos primeiros esforços de abrangência nacional voltados à definição de referenciais curriculares para a educação básica brasileira. Embora não possuíssem caráter obrigatório, exerceu ampla influência sobre os currículos estaduais, a produção de materiais didáticos, a formação de professores e o planejamento pedagógico das escolas, consolidando-se como um importante marco das políticas curriculares posteriores à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996).

No Ensino Médio, os PCNs procuram responder a questões fundamentais do processo educativo - o que ensinar, por que ensinar e como ensinar - atribuindo às Ciências Humanas papel central na formação intelectual dos estudantes. A área é concebida como espaço privilegiado para a compreensão da realidade social, histórica, política, econômica, geográfica e cultural, valorizando a articulação entre diferentes perspectivas de análise e a formação para a cidadania.

No caso da Sociologia, os PCNs propõem a apresentação e estudo de conceitos e procedimentos próprios da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política, articulando teoria e empiria por meio de autores clássicos como Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim. De modo geral, a proposta procura favorecer a superação do senso comum e a compreensão da sociedade como uma construção histórica, marcada por relações de poder, conflitos, desigualdades e processos de permanências, mudanças e transformações.

Essa concepção amplia o papel das Ciências Humanas, que deixam de restringir-se à transmissão de conteúdos para privilegiar a construção de instrumentos conceituais capazes de subsidiar a interpretação da realidade e a participação na vida social. Nessa perspectiva, os PCNs atribuem à escola a responsabilidade de favorecer a compreensão de problemas coletivos, da diversidade social e dos processos que estruturam a vida democrática.

É preciso considerar, contudo, que a abrangência temática prevista pelos PCNs suscita questionamentos quanto à sua viabilidade. Conceitos como cultura, ideologia, estratificação social, Estado, trabalho, cidadania, globalização, identidade e poder, por exemplo, demandam tempo, aprofundamento teórico e professores com sólida formação específica. Em contextos marcados por cargas horárias reduzidas, limitações estruturais e desigualdades educacionais, a consecução desses objetivos tende a encontrar obstáculos.

Esses desafios tornam-se ainda mais evidentes quando o currículo é compreendido como espaço de seleção e legitimação de conhecimentos. Conforme argumenta Apple (2006), os saberes escolares resultam de processos históricos de escolha e não constituem seleções neutras da cultura. Bernstein (1996), por sua vez, demonstra que a classificação e o enquadramento dos conhecimentos condicionam sua organização e transmissão, enquanto Bourdieu (1998) evidencia que a escola participa da reprodução de formas socialmente legitimadas de capital cultural. Em conjunto, essas contribuições permitem compreender que o currículo exerce simultaneamente funções pedagógicas, culturais e políticas, definindo quais conhecimentos adquirem legitimidade no espaço escolar.

Sob essa perspectiva, os PCNs ultrapassam a condição de simples orientações didáticas. Eles expressam uma concepção de política curricular e de formação humana que influencia decisivamente as reformas posteriores. Mais do que um antecedente histórico da BNCC, constituem um marco na consolidação de um processo de reorganização curricular que continuaria a orientar o Ensino Médio brasileiro nas décadas seguintes.

COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E CRÍTICAS AOS PCNS

A introdução das competências e habilidades como eixo estruturador do currículo constitui uma das principais inovações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Distanciando-se de uma organização centrada predominantemente na transmissão de conteúdos disciplinares, os PCNs propõem que o processo educativo favoreça a mobilização de conhecimentos, procedimentos e atitudes diante de situações concretas da vida social. No campo das Ciências Humanas, essa orientação busca desenvolver a capacidade de interpretar fenômenos sociais, compreender diferentes contextos históricos e culturais, analisar relações de poder e participar dos processos de construção da vida coletiva.

Essa proposta representa uma mudança significativa na concepção de ensino. Em lugar da simples acumulação de informações, o currículo passa a privilegiar o desenvolvimento de capacidades analíticas e interpretativas, aproximando-se de tendências internacionais que, desde a década de 1990, conferem centralidade à aprendizagem por competências. O conhecimento deixa, assim, de ser compreendido apenas como um conjunto de conteúdos a serem assimilados para assumir a função de recurso mobilizável na compreensão e na resolução de problemas.

Essa inflexão curricular, entretanto, também passou a suscitar críticas. Parte da literatura questiona se a centralidade atribuída às competências tende a deslocar a atenção dos fundamentos teóricos das disciplinas para desempenhos considerados socialmente desejáveis, favorecendo uma

racionalidade pedagógica de caráter mais instrumental. Nessa perspectiva, existe o risco de que conceitos complexos sejam progressivamente subordinados ao desenvolvimento de habilidades, reduzindo o espaço destinado ao aprofundamento conceitual.

As críticas dirigidas aos PCNs, contudo, ultrapassam a discussão sobre competências e habilidades. No campo das políticas curriculares, questiona-se igualmente a expectativa de que a definição de referenciais nacionais comuns seja suficiente para promover melhorias na qualidade da educação. Essa perspectiva tende a subestimar fatores igualmente relevantes, como as condições de trabalho docente, a infraestrutura das escolas, as desigualdades socioeconômicas e as diferentes realidades regionais que caracterizam o sistema educacional brasileiro.

Também a própria ideia de um currículo nacional comum constitui objeto de debate. A seleção dos conhecimentos considerados essenciais envolve processos de escolha e legitimação cultural que não podem ser compreendidos como neutros ou exclusivamente técnicos. Nessa perspectiva, conforme argumentam Apple (2006) e Bourdieu (1998), o currículo pode ser compreendido como espaço de produção, seleção e legitimação de determinados conhecimentos e, simultaneamente, como expressão de relações de poder simbólico.

Outro aspecto relevante refere-se ao caráter, ao mesmo tempo, orientador e regulador dos PCNs. Embora não possuíssem força normativa equivalente à posteriormente atribuída à BNCC, exerceram ampla influência sobre currículos estaduais, programas de formação docente, materiais didáticos e avaliações educacionais. Isso evidencia que a coordenação das políticas curriculares pode ocorrer não apenas por meio de dispositivos legais obrigatórios, mas também pela construção de consensos técnicos e pedagógicos capazes de orientar as práticas escolares.

Sob essa perspectiva, os PCNs antecipam características posteriormente aprofundadas pela BNCC. A valorização das competências, a busca por maior articulação nacional do currículo e a aproximação entre currículo, formação docente, materiais didáticos e avaliação constituem elementos que, inicialmente apresentados como referenciais orientadores, passariam a estruturar de forma mais intensa as políticas curriculares brasileiras. Compreender os PCNs torna-se, assim, condição indispensável para interpretar a BNCC não como ruptura, mas como intensificação de um processo de reorganização curricular iniciado nas décadas anteriores.

A BNCC E A RECONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES: DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO À REVISÃO DE 2024

A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um dos momentos mais significativos das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Embora preserve diversos elementos já presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a BNCC lhes confere maior densidade normativa, convertendo referenciais anteriormente orientadores em diretrizes obrigatórias para a organização dos currículos da educação básica. Com isso, amplia o alcance da política curricular ao

orientar de forma mais direta a elaboração dos currículos estaduais, a produção de materiais didáticos, a formação inicial e continuada de professores e os sistemas nacionais de avaliação.

Tais características articulam-se à reforma do Ensino Médio promovida pela Lei n.º 13.415/2017, que reorganizou essa etapa da educação mediante a ampliação da carga horária, a criação dos itinerários formativos e a definição de uma formação geral básica estruturada a partir da BNCC. Currículo e organização escolar passam, assim, a integrar uma mesma política pública, redefinindo não apenas os conteúdos escolares, mas também a própria configuração do Ensino Médio brasileiro.

No campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, essas mudanças assumem especial relevância. História, Geografia, Sociologia e Filosofia passam a compor uma única área do conhecimento, organizada em torno de competências e habilidades comuns. Esse reordenamento favorece abordagens interdisciplinares e estimula a análise integrada de fenômenos históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos e ambientais, aproximando o currículo da complexidade dos problemas contemporâneos.

Entretanto, ao privilegiar competências comuns, a BNCC tende a reduzir a visibilidade das especificidades epistemológicas que distinguem cada disciplina. História, Geografia, Sociologia e Filosofia possuem objetos de estudo, tradições teóricas e procedimentos metodológicos próprios, cuja preservação constitui condição essencial para que a interdisciplinaridade se desenvolva de forma consistente, e não como diluição das identidades disciplinares.

Ao mesmo tempo, a centralidade atribuída às competências reforça uma racionalidade curricular orientada pela performatividade. Conforme observa Ball (2004), políticas educacionais contemporâneas tendem a aproximar currículo, avaliação e gestão escolar por meio de indicadores de desempenho, metas e mecanismos de responsabilização. O currículo deixa, assim, de constituir apenas um instrumento de organização do ensino para converter-se também em uma tecnologia de governança, orientando práticas institucionais, redefinindo expectativas sobre o trabalho docente e condicionando formas de avaliação da aprendizagem.

Essa lógica manifesta-se na própria estrutura da BNCC. As habilidades passam a funcionar como descritores do desempenho esperado dos estudantes, fortalecendo a articulação entre currículo, materiais didáticos e avaliações em larga escala. Embora esse modelo possa conferir maior coerência às políticas educacionais, também intensifica processos de padronização, amplia mecanismos externos de acompanhamento do trabalho pedagógico e pode restringir a autonomia curricular de escolas e professores. Sob essa perspectiva, a aproximação entre currículo, avaliação e gestão escolar favorece a consolidação de uma lógica de responsabilização orientada por resultados, característica das reformas educacionais analisadas por Ball (2004).

As discussões em torno da reforma do Ensino Médio, entretanto, não se encerraram com a homologação da BNCC. A implementação do novo modelo foi acompanhada por críticas formuladas por pesquisadores, entidades científicas, professores e sistemas de ensino, envolvendo a oferta dos itinerários formativos, as desigualdades entre redes escolares, a formação docente e a própria organização curricular. Parte dessas críticas contribuiu para a aprovação da Lei n.º 14.945/2024, que

ampliou a carga horária destinada à formação geral básica e promoveu ajustes na estrutura do Ensino Médio.

Apesar dessas alterações, permaneceram preservados os fundamentos que estruturam a BNCC. As competências continuam organizando o currículo, assim como se mantém a articulação entre currículo, avaliação, formação docente e materiais didáticos. A revisão promovida em 2024 revela, portanto, menos uma ruptura com o modelo instituído entre 2017 e 2018 do que um processo de revisão e aperfeiçoamento de uma política curricular que permanece em construção.

Essa trajetória evidencia que as políticas curriculares constituem processos históricos marcados por continuidades, revisões e disputas. Mais do que documentos normativos, os PCNs, a BNCC e as reformas do Ensino Médio expressam diferentes concepções de formação escolar, do papel das Ciências Humanas e das formas de organização do conhecimento na educação básica. Compreender a BNCC exige, portanto, situá-la como parte de um processo mais amplo de reorganização curricular iniciado nas décadas anteriores e ainda em permanente redefinição.

CIÊNCIAS HUMANAS NA BNCC: INTERDISCIPLINARIDADE E ESPECIFICIDADES

A proposta busca favorecer abordagens interdisciplinares capazes de enfrentar a complexidade dos problemas contemporâneos. Questões como mudanças climáticas, desigualdades sociais, transformações tecnológicas, conflitos territoriais, direitos humanos e processos políticos demandam a articulação de diferentes perspectivas analíticas, ampliando as possibilidades de compreensão da realidade social.

Essa integração, contudo, não deve implicar na diluição das especificidades epistemológicas das disciplinas que compõem a área. História, Geografia, Sociologia e Filosofia preservam objetos, conceitos, métodos e tradições teóricas específicas, constituindo justamente essa diversidade o fundamento do diálogo interdisciplinar proposto pela BNCC.

Nesse contexto, cada disciplina continua oferecendo contribuições próprias à formação dos estudantes. A História privilegia a análise da temporalidade, da contextualização dos acontecimentos e da crítica às fontes; a Geografia dedica-se à compreensão da produção do espaço, das relações entre sociedade e natureza e da organização do território; a Sociologia interpreta as formas de estruturação da vida social, as desigualdades, as instituições e as relações de poder; a Filosofia problematiza os fundamentos do conhecimento, da ética, da política e da própria racionalidade, estimulando a argumentação e a reflexão. Também a Antropologia e a Ciência Política permanecem presentes, principalmente por intermédio da Sociologia, contribuindo para o estudo de temas como cultura, identidade, alteridade, Estado, democracia, cidadania e participação política.

Essa reorganização deve ser compreendida também em sua dimensão histórica. A presença da Sociologia e da Filosofia na educação básica brasileira foi marcada por sucessivos movimentos de inclusão, exclusão e reinserção ao longo do século XX. A obrigatoriedade dessas disciplinas,

restabelecida pela Lei n.º 11.684/2008, conferiu-lhes novo espaço no currículo, enquanto a reforma do Ensino Médio de 2017 reacendeu os debates acerca da preservação de sua identidade disciplinar e de sua contribuição específica para a formação dos estudantes.

Essas discussões revelam uma tensão recorrente nas políticas educacionais brasileiras. De um lado, permanece a defesa de uma formação geral voltada ao desenvolvimento da capacidade de análise, da argumentação e da compreensão da realidade social; de outro, fortalece-se a ênfase na preparação para o mundo do trabalho e no desenvolvimento de competências consideradas relevantes para a vida econômica e profissional. Nesse contexto, os debates em torno da Sociologia e da Filosofia extrapolam a definição de componentes curriculares e passam a refletir diferentes concepções sobre as finalidades da educação e o papel atribuído à escola. Em determinados momentos, essas disciplinas também foram associadas, por alguns setores da sociedade, a supostos processos de politização ou de doutrinação escolar, evidenciando que as escolhas curriculares expressam não apenas critérios pedagógicos, mas também disputas em torno de distintos projetos de formação e de sociedade.

As potencialidades dessa reorganização convivem, entretanto, com desafios. A integração entre disciplinas favorece abordagens mais abrangentes dos problemas sociais contemporâneos, mas pode produzir simplificações quando não é acompanhada do necessário aprofundamento. Conceitos como território, cultura, Estado, democracia, cidadania ou ideologia correm o risco de serem mobilizados apenas como instrumentos para o desenvolvimento de habilidades, perdendo parte da densidade teórica construídas por suas respectivas tradições disciplinares.

Essa questão adquire especial relevância para o trabalho docente. A construção de práticas efetivamente interdisciplinares exige sólida formação disciplinar, planejamento coletivo, tempo institucional e condições adequadas de trabalho. A simples aproximação formal entre disciplinas não garante, por si só, a produção de conhecimentos mais complexos. Ao contrário, a interdisciplinaridade tende a produzir melhores resultados quando se apoia em campos disciplinares teoricamente consistentes e em professores capazes de estabelecer relações fundamentadas entre diferentes perspectivas de análise.

Desse modo, o principal desafio colocado pela BNCC não consiste em optar entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, mas em construir formas de integração que preservem a consistência epistemológica das Ciências Humanas e ampliem sua contribuição para a formação dos estudantes. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade deixa de representar a diluição das disciplinas para constituir um espaço de diálogo entre saberes distintos, preservando a pluralidade de interpretações necessária à compreensão da realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite concluir que as políticas curriculares brasileiras para o Ensino Médio são marcadas menos por rupturas do que por processos de continuidades e

reconfigurações. Embora elaborados em contextos históricos distintos e dotados de diferentes níveis de normatividade, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular compartilham pressupostos relacionados à organização nacional do currículo, à centralidade das competências e habilidades e à crescente articulação entre currículo, avaliação, formação docente e materiais didáticos. As alterações promovidas pela reforma do Ensino Médio e por sua revisão em 2024 reforçam essa interpretação ao preservarem os fundamentos estruturantes da BNCC, evidenciando que as políticas curriculares se desenvolvem por meio de revisões, disputas e redefinições sucessivas.

A organização das Ciências Humanas permite compreender de maneira particularmente significativa esse movimento. A constituição de uma área do conhecimento amplia as possibilidades de articulação entre História, Geografia, Sociologia e Filosofia, favorecendo abordagens mais integradas dos problemas sociais contemporâneos. Ao mesmo tempo, evidencia que a interdisciplinaridade produz resultados mais consistentes quando construída a partir da preservação das identidades epistemológicas das diferentes disciplinas, e não de sua diluição. Nesse sentido, integração curricular e consistência disciplinar mostram-se dimensões complementares, e não excludentes.

Os resultados também indicam que as políticas curriculares não se esgotam nos documentos normativos que as instituem. Sua efetivação permanece condicionada às interpretações produzidas pelos professores, às condições institucionais das escolas e às diferentes realidades dos sistemas de ensino, reafirmando que o currículo é permanentemente reconstruído em sua concretização. Essa constatação evidencia os limites de concepções que atribuem às reformas curriculares a capacidade de produzir, por si só, mudanças homogêneas nas práticas educativas.

Por fim, este estudo procura contribuir para o debate sobre as políticas curriculares contemporâneas ao evidenciar que a reorganização das Ciências Humanas constitui uma dimensão privilegiada para compreender as recentes mudanças do Ensino Médio brasileiro. Mais do que uma discussão acerca da distribuição de componentes curriculares ou da definição de competências e habilidades, esse processo envolve diferentes concepções de conhecimento, de formação humana e do papel atribuído à escola na sociedade contemporânea. Compreender essas continuidades, reconfigurações e tensões contribui para qualificar o debate sobre a organização curricular e sobre os desafios colocados à formação dos estudantes na educação básica.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, Stephen J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei n.º 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. Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008. **Altera o art. 36 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio**. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 3 jun. 2008.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis n.º 9.394/1996 e outras, instituindo a reforma do Ensino Médio**. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024. **Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dispõe sobre a Política Nacional de Ensino Médio.** *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1 ago. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000.

SACRISTÁN, José G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS, INOVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM



DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION: CHALLENGES, INNOVATION, AND TRANSFORMATION OF THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

BENATO LIMA NASCIMENTO

Graduação em Geografia pelo Centro Universitário Sant'Anna (2007); Graduado em Pedagogia pela UNICESPI (2017); Bacharel em Teologia Livre pela Faculdade Teológica Nacional (2018); Pós Graduação em Formação e Profissão Docente (2018); Pós Graduado em Tutoria em EAD E Novas Tecnologias (2020); Pós Graduado em Teologia Bíblica pela Faculdade Vitória em Cristo (FVC), 2022; Formado em Teologia Bíblica (FVC); Professor de Várias Matérias Bíblicas e Teológicas; Professor da Escola Bíblica Dominical. Foi professor da Rede Estadual de São Paulo por 11 Anos. Desde 2009 é Professor de Ensino Fundamental II e Médio do Município de São Paulo. Professor de Geografia na EMEF Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves – Profª Nany Benute.

RESUMO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm promovido profundas transformações nos processos educativos, modificando as formas de ensinar, aprender, produzir conhecimentos e interagir no ambiente escolar. A incorporação das tecnologias à educação representa uma das principais demandas da sociedade contemporânea, exigindo novas competências dos professores, estudantes e gestores educacionais. O presente estudo tem como objetivo analisar a contribuição das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para o desenvolvimento da educação, discutindo seus benefícios, desafios e perspectivas para a inovação pedagógica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos oficiais e legislações educacionais. Os resultados evidenciam que as tecnologias digitais potencializam a prendizagem ativa, favorecem a personalização do ensino, ampliam o acesso ao conhecimento e fortalecem metodologias inovadoras. Entretanto, sua utilização exige formação docente, infraestrutura adequada, inclusão digital e reflexão ética sobre o uso das ferramentas tecnológicas. Conclui-se que as TDIC constituem importantes instrumentos para a construção de uma educação democrática, inclusiva, colaborativa e alinhada às demandas do século XXI.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Educação; Inovação Pedagógica; Aprendizagem; Cultura Digital.

ABSTRACT
Digital Information and Communication Technologies (DICT) have driven profound transformations in educational processes, altering the ways of teaching, learning, producing knowledge, and interacting within the school environment. Integrating technology into education is a key demand of contemporary society, requiring new competencies from teachers, students, and educational administrators. This study aims to analyze the contribution of DICT to educational development, discussing their benefits, challenges, and prospects for pedagogical innovation. It is a qualitative bibliographic study based on books, scientific articles, official documents, and educational legislation. The results demonstrate that digital technologies enhance active learning, facilitate personalized instruction, expand access to knowledge, and strengthen innovative methodologies. However, their use requires teacher training, adequate infrastructure, digital inclusion, and ethical reflection regarding the use of technological tools. The study concludes that DICT are vital instruments for building an education system that is democratic, inclusive, collaborative, and aligned with the demands of the 21st century.
Keywords: Digital Technologies; Education; Pedagogical Innovation; Learning; Digital Culture.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea caracteriza-se pela intensa circulação de informações, pelo avanço das tecnologias digitais e pela crescente integração entre pessoas, instituições e conhecimentos por meio das redes digitais. Essas transformações modificaram profundamente a forma como os indivíduos aprendem, comunicam-se, trabalham e constroem conhecimento, exigindo mudanças significativas também nas instituições educacionais.

A escola, tradicionalmente organizada para transmitir conteúdos de maneira expositiva, passou a enfrentar o desafio de formar estudantes capazes de atuar criticamente em uma sociedade conectada, dinâmica e altamente tecnológica. Nesse contexto, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tornaram-se importantes instrumentos para promover inovação pedagógica, ampliar o acesso ao conhecimento e desenvolver competências essenciais para o século XXI.

O avanço da internet, dos dispositivos móveis, das plataformas educacionais, da inteligência artificial e dos ambientes virtuais de aprendizagem ampliou significativamente as possibilidades de ensino. Entretanto, a simples presença da tecnologia nas escolas não garante melhoria da aprendizagem. Sua utilização exige planejamento pedagógico, formação dos professores, infraestrutura adequada e desenvolvimento de competências digitais por parte de toda a comunidade escolar.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a cultura digital como uma das competências gerais da educação básica, destacando a necessidade de preparar os estudantes para utilizar tecnologias de forma crítica, ética, responsável e criativa. Essa orientação reforça a importância da integração entre recursos tecnológicos e práticas pedagógicas inovadoras.

Diante desse contexto, surge o seguinte problema de pesquisa:

De que maneira as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação contribuem para a

inovação pedagógica e para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem na educação contemporânea?

O objetivo geral consiste em analisar a contribuição das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para a educação, identificando seus benefícios, desafios e perspectivas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Como objetivos específicos pretende-se compreender a evolução das tecnologias na educação, discutir a cultura digital, analisar as metodologias ativas mediadas pelas tecnologias, refletir sobre a formação docente para o uso das TDIC e identificar os desafios relacionados à inclusão digital e à utilização ética das tecnologias.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores nacionais e internacionais que discutem inovação educacional, tecnologias digitais e formação docente.

A EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

A história da educação sempre esteve relacionada ao desenvolvimento das tecnologias disponíveis em cada período histórico. Desde os primeiros registros escritos em tábuas de argila, passando pela invenção da imprensa, do rádio, da televisão e dos computadores, diferentes recursos tecnológicos contribuíram para ampliar as possibilidades de produção e disseminação do conhecimento.

Nas últimas décadas, entretanto, o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação provocou mudanças muito mais profundas do que aquelas observadas em períodos anteriores. A internet possibilitou acesso praticamente ilimitado às informações, reduziu barreiras geográficas e transformou completamente as formas de comunicação, aprendizagem e produção científica.

A popularização dos computadores pessoais, smartphones, tablets, plataformas virtuais, ambientes digitais de aprendizagem e redes sociais ampliou significativamente as possibilidades pedagógicas. Os estudantes deixaram de depender exclusivamente dos livros didáticos e passaram a acessar diferentes fontes de informação, vídeos, bibliotecas digitais, laboratórios virtuais e recursos interativos.

Segundo Kenski (2012), as tecnologias digitais não representam apenas ferramentas de apoio ao ensino. Elas modificam a própria maneira como o conhecimento é produzido, compartilhado e apropriado pelos indivíduos, exigindo novas formas de organização da aprendizagem e novas competências dos professores.

Nesse contexto, a escola passou a enfrentar o desafio de integrar as tecnologias ao currículo, transformando práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na transmissão de conteúdos em processos de aprendizagem mais participativos, colaborativos e significativos.

A pandemia da COVID-19 acelerou esse processo de transformação. Em poucos meses, instituições educacionais precisaram reorganizar suas atividades utilizando plataformas digitais, videoconferências, ambientes virtuais de aprendizagem e diferentes recursos tecnológicos para garantir a continuidade das atividades escolares. Essa experiência evidenciou tanto o potencial das tecnologias quanto as desigualdades relacionadas ao acesso à internet, aos equipamentos e à formação digital dos professores.

Outro aspecto importante refere-se à democratização do conhecimento. As tecnologias digitais possibilitaram o desenvolvimento de cursos on-line, bibliotecas virtuais, repositórios científicos, plataformas abertas e recursos educacionais digitais que ampliaram significativamente o acesso à informação e à formação acadêmica.

Entretanto, esse novo cenário também exige desenvolvimento do pensamento crítico. O excesso de informações disponíveis na internet torna indispensável que estudantes e professores desenvolvam competências relacionadas à seleção, análise, interpretação e utilização responsável das informações acessadas.

Assim, a evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação representa uma das mais importantes transformações ocorridas na educação contemporânea. Sua incorporação ao ambiente escolar exige mudanças metodológicas, fortalecimento da formação docente e construção de políticas educacionais comprometidas com a inclusão digital e a inovação pedagógica.

CULTURA DIGITAL, COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A consolidação da cultura digital representa uma das principais transformações sociais do século XXI. A expansão da internet, o desenvolvimento dos dispositivos móveis, a inteligência artificial, a computação em nuvem, as redes sociais e a comunicação instantânea modificaram profundamente as formas de acesso à informação, produção do conhecimento e interação entre as pessoas. Essas mudanças impactaram diretamente a educação, exigindo novas competências dos professores, estudantes e gestores escolares.

A cultura digital ultrapassa a simples utilização de equipamentos tecnológicos. Ela envolve novas formas de pensar, comunicar, aprender, produzir conhecimento e participar da sociedade. Crianças e jovens convivem diariamente com recursos digitais que influenciam seus hábitos, suas formas de estudo, lazer, comunicação e construção das relações sociais. Nesse contexto, a escola precisa assumir o papel de orientar o uso consciente, ético e crítico dessas tecnologias.

Segundo Lévy (2010), as tecnologias digitais ampliam a inteligência coletiva, permitindo que o

conhecimento seja produzido de maneira colaborativa e compartilhado em escala global. A aprendizagem deixa de ocorrer exclusivamente dentro da sala de aula e passa a acontecer em múltiplos ambientes, integrando experiências presenciais e virtuais.

Essa nova realidade modifica significativamente o papel do professor. O docente deixa de ser a única fonte de informação para atuar como mediador da aprendizagem, orientando os estudantes na seleção, interpretação e utilização crítica das informações disponíveis nos ambientes digitais. Sua função passa a consistir na organização de experiências educativas capazes de desenvolver autonomia, pensamento crítico e capacidade de resolver problemas.

Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a cultura digital como uma das dez competências gerais da Educação Básica. A quinta competência estabelece que os estudantes devem compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, ética e responsável, comunicando-se, produzindo conhecimentos, resolvendo problemas e exercendo protagonismo na vida pessoal e coletiva.

A inclusão dessa competência demonstra que a utilização das tecnologias deixou de representar apenas um recurso complementar e passou a integrar os objetivos centrais da educação brasileira. As escolas precisam preparar os estudantes para atuar em uma sociedade digital, desenvolvendo competências relacionadas ao pensamento computacional, à comunicação digital, à produção de conteúdos, à segurança da informação e ao uso ético das tecnologias.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento das competências digitais docentes. Não basta que os estudantes dominem recursos tecnológicos; os professores também precisam desenvolver habilidades que lhes permitam integrar as tecnologias às práticas pedagógicas de forma planejada e significativa.

Essas competências envolvem diferentes dimensões. A primeira refere-se ao domínio técnico das ferramentas digitais, incluindo plataformas educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos, recursos multimídia e softwares utilizados no contexto escolar. Entretanto, conhecer o funcionamento das tecnologias representa apenas uma etapa do processo.

A segunda dimensão está relacionada à competência pedagógica. O professor precisa compreender como utilizar os recursos tecnológicos para favorecer a aprendizagem, selecionar metodologias adequadas, promover atividades colaborativas e desenvolver estratégias de avaliação compatíveis com os objetivos educacionais. A tecnologia deve estar subordinada às finalidades pedagógicas e não o contrário.

A terceira dimensão envolve aspectos éticos e legais. O uso das tecnologias exige respeito à privacidade, proteção dos dados pessoais, combate à desinformação, utilização responsável das redes sociais e observância da legislação relacionada aos direitos autorais e à segurança digital. O professor

desempenha importante papel na formação de cidadãos capazes de utilizar as tecnologias de maneira ética e consciente.

Outro elemento fundamental consiste na promoção da inclusão digital. Embora o acesso às tecnologias tenha aumentado significativamente nos últimos anos, ainda persistem desigualdades relacionadas à disponibilidade de equipamentos, qualidade da conexão com a internet e domínio das competências digitais. Essas diferenças podem ampliar desigualdades educacionais caso não sejam enfrentadas por meio de políticas públicas e investimentos em infraestrutura tecnológica.

A escola desempenha importante função na redução dessas desigualdades ao oferecer acesso aos recursos tecnológicos, desenvolver programas de alfabetização digital e garantir que todos os estudantes tenham oportunidades de desenvolver competências compatíveis com as exigências da sociedade contemporânea.

Nesse contexto, a alfabetização digital ultrapassa o simples aprendizado do uso de computadores ou aplicativos. Ela envolve a capacidade de localizar informações confiáveis, interpretar conteúdos, produzir conhecimento, comunicar-se de forma ética, proteger dados pessoais, identificar notícias falsas e participar criticamente dos ambientes digitais.

Outro aspecto relevante refere-se ao pensamento computacional, que passou a ocupar espaço crescente nas discussões sobre inovação educacional. O desenvolvimento dessa competência estimula habilidades relacionadas à resolução de problemas, organização lógica do pensamento, criatividade e elaboração de soluções para situações complexas, independentemente da área de conhecimento.

Além disso, as tecnologias digitais favorecem a interdisciplinaridade. Projetos desenvolvidos com apoio de plataformas colaborativas, produção de vídeos, podcasts, infográficos, mapas conceituais, apresentações interativas e laboratórios virtuais permitem integrar diferentes componentes curriculares e aproximar os conteúdos escolares das situações vivenciadas pelos estudantes.

Entretanto, a incorporação das tecnologias ao currículo exige planejamento cuidadoso. A utilização indiscriminada de recursos digitais pode gerar dispersão, excesso de informações e redução da interação humana quando não orientada por objetivos pedagógicos claros. Assim, cabe ao professor selecionar ferramentas compatíveis com as necessidades da aprendizagem e promover equilíbrio entre atividades presenciais e digitais.

A formação inicial e continuada dos professores torna-se, portanto, elemento indispensável para consolidar a cultura digital nas escolas. Programas permanentes de capacitação, oficinas pedagógicas, grupos de estudos e comunidades de aprendizagem fortalecem a segurança dos docentes na utilização das tecnologias e ampliam as possibilidades de inovação educacional.

Conclui-se que a cultura digital representa uma dimensão inseparável da educação contemporânea. Desenvolver competências tecnológicas significa preparar estudantes para atuar de

forma crítica, criativa e responsável em uma sociedade profundamente influenciada pelas tecnologias digitais. Para isso, torna-se indispensável fortalecer a formação dos professores, promover inclusão digital e integrar as tecnologias ao currículo de maneira ética, pedagógica e socialmente comprometida.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E AS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

A incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação modificou significativamente a organização das práticas pedagógicas, favorecendo o desenvolvimento de metodologias centradas na participação ativa dos estudantes. Durante muitos anos predominou um modelo de ensino baseado na transmissão de conhecimentos pelo professor e na memorização de conteúdos pelos alunos. Entretanto, as transformações sociais, tecnológicas e científicas evidenciaram a necessidade de desenvolver metodologias capazes de estimular autonomia, criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas.

As metodologias ativas fundamentam-se na ideia de que o estudante aprende de maneira mais significativa quando participa ativamente da construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o professor atua como mediador do processo educativo, organizando situações de aprendizagem que favoreçam investigação, experimentação, colaboração e produção de conhecimentos.

Segundo Moran (2018), as metodologias ativas aproximam a escola da realidade vivida pelos estudantes, tornando a aprendizagem mais dinâmica, contextualizada e significativa. As tecnologias digitais potencializam essas metodologias ao oferecer diferentes recursos para pesquisa, produção colaborativa, comunicação e compartilhamento de informações.

Entre as principais metodologias utilizadas atualmente destaca-se a aprendizagem baseada em projetos (Project Based Learning – PBL). Nessa abordagem, os estudantes desenvolvem projetos relacionados a problemas reais, pesquisam informações, elaboram hipóteses, constroem soluções e apresentam os resultados utilizando diferentes recursos tecnológicos. Essa metodologia favorece o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do trabalho em equipe.

Outra estratégia amplamente utilizada consiste na aprendizagem baseada em problemas (Problem Based Learning), na qual os estudantes analisam situações complexas e buscam soluções fundamentadas em pesquisa, discussão e reflexão crítica. As plataformas digitais ampliam as possibilidades dessa metodologia ao disponibilizar diferentes fontes de informação e favorecer a colaboração entre os participantes.

A sala de aula invertida representa outra importante inovação pedagógica. Nesse modelo, os estudantes têm contato prévio com os conteúdos por meio de vídeos, textos, podcasts e materiais digitais disponibilizados pelo professor. O tempo presencial passa a ser utilizado para debates, resolução de

problemas, atividades práticas e aprofundamento dos conhecimentos, favorecendo maior interação entre professor e estudantes.

As tecnologias digitais também potencializam práticas como gamificação, ensino híbrido, aprendizagem colaborativa e avaliação formativa, contribuindo para tornar o processo educativo mais motivador e alinhado às competências exigidas pela sociedade contemporânea.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, A INCLUSÃO DIGITAL E OS DESAFIOS ÉTICOS DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

O avanço da Inteligência Artificial (IA) representa uma das maiores transformações tecnológicas da atualidade e vem modificando significativamente diversos setores da sociedade, incluindo a educação. Sistemas capazes de analisar grandes volumes de dados, personalizar processos de aprendizagem, automatizar atividades e oferecer suporte pedagógico passaram a integrar o cotidiano das instituições educacionais, ampliando as possibilidades de inovação e personalização do ensino.

Na educação, a Inteligência Artificial pode ser compreendida como o conjunto de tecnologias capazes de simular processos cognitivos humanos para apoiar o processo de ensino e aprendizagem. Plataformas adaptativas, assistentes virtuais, sistemas inteligentes de avaliação, tradutores automáticos, softwares de reconhecimento de voz e ferramentas de produção de conteúdos constituem exemplos da crescente presença da IA no ambiente escolar.

Entre os principais benefícios da Inteligência Artificial destaca-se a personalização da aprendizagem. Diferentemente dos modelos tradicionais, que oferecem os mesmos conteúdos para todos os estudantes, os sistemas inteligentes conseguem identificar dificuldades individuais, acompanhar o desempenho acadêmico e sugerir atividades específicas para cada aluno. Essa personalização favorece o desenvolvimento de percursos formativos mais adequados às necessidades de aprendizagem.

Outro benefício importante refere-se ao acompanhamento pedagógico. Ferramentas de Inteligência Artificial permitem aos professores analisar indicadores de desempenho, frequência, participação e evolução dos estudantes, oferecendo informações que auxiliam no planejamento das intervenções pedagógicas. A análise automatizada de dados reduz o tempo destinado às atividades burocráticas e amplia as possibilidades de acompanhamento individualizado.

Além disso, a IA pode contribuir para tornar o ensino mais acessível. Recursos de tradução automática, legendagem em tempo real, leitores de tela, reconhecimento de fala e tecnologias assistivas ampliam as oportunidades de participação de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais

específicas, fortalecendo os princípios da educação inclusiva.

Entretanto, a utilização da Inteligência Artificial também apresenta importantes desafios éticos. Um dos principais refere-se à proteção dos dados pessoais dos estudantes. Plataformas digitais coletam grande quantidade de informações relacionadas ao desempenho acadêmico, preferências, hábitos deestudo e comportamento dos usuários. Essas informações precisam ser tratadas de acordo com os princípios estabelecidos pela Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), garantindo segurança, privacidade e utilização responsável.

Outro aspecto relevante diz respeito ao risco da dependência tecnológica. Embora a Inteligência Artificial possa apoiar o trabalho docente, ela não substitui a mediação humana, a sensibilidade pedagógica, a construção das relações afetivas e a formação ética dos estudantes. O professor permanece como protagonista do processo educativo, utilizando as tecnologias como instrumentos complementares para potencializar a aprendizagem.

A utilização inadequada da Inteligência Artificial também pode favorecer práticas relacionadas ao plágio, à produção automática de trabalhos acadêmicos sem reflexão crítica e à redução da autonomia intelectual dos estudantes. Por essa razão, torna-se fundamental desenvolver políticas institucionais que orientem o uso ético dessas ferramentas, estimulando a autoria, a criatividade e o pensamento crítico.

Outro desafio contemporâneo refere-se à inclusão digital. Apesar do avanço tecnológico, milhões de estudantes ainda enfrentam dificuldades relacionadas ao acesso à internet, disponibilidade de equipamentos e domínio das competências digitais necessárias para participar plenamente da sociedade da informação. Essas desigualdades podem ampliar as diferenças educacionais caso não sejam enfrentadas por meio de políticas públicas consistentes.

Segundo Castells (2020), a exclusão digital representa uma nova forma de desigualdade social, pois limita o acesso às oportunidades educacionais, profissionais e culturais proporcionadas pelas tecnologias. Dessa forma, promover inclusão digital significa garantir acesso aos equipamentos, conectividade de qualidade e formação adequada para utilização crítica das tecnologias.

A escola desempenha papel fundamental nesse processo ao oferecer infraestrutura tecnológica, desenvolver programas de alfabetização digital e criar oportunidades para que todos os estudantes possam utilizar os recursos digitais de maneira significativa. Entretanto, a inclusão digital não se resume ao fornecimento de computadores ou acesso à internet. Ela envolve o desenvolvimento de competências relacionadas à produção de conhecimento, comunicação, cidadania digital e uso ético das informações.

A cidadania digital tornou-se um dos principais objetivos da educação contemporânea. Os estudantes precisam aprender a utilizar as tecnologias respeitando princípios éticos, direitos autorais, diversidade cultural, segurança da informação e responsabilidade social. Questões relacionadas ao cyberbullying, desinformação, discursos de ódio, exposição excessiva nas redes sociais e manipulação

de informações exigem atuação educativa permanente.

Nesse contexto, o professor assume papel essencial como orientador da cultura digital. Cabe-lhe estimular a análise crítica das informações disponíveis na internet, desenvolver habilidades relacionadas à pesquisa científica, incentivar a produção autoral e promover discussões sobre ética, privacidade e responsabilidade no ambiente virtual.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento das competências digitais docentes. A rápida evolução das tecnologias exige atualização permanente dos professores para que possam utilizar recursos digitais de forma crítica, criativa e alinhada aos objetivos pedagógicos. Programas de formação continuada, oficinas tecnológicas e comunidades de aprendizagem representam importantes estratégias para fortalecer essas competências.

A inovação tecnológica também amplia as possibilidades de avaliação da aprendizagem. Ferramentas digitais permitem desenvolver avaliações adaptativas, feedback imediato, acompanhamento individualizado e análise detalhada do desempenho dos estudantes. Entretanto, essas tecnologias devem complementar, e não substituir, a avaliação qualitativa realizada pelo professor.

O futuro da educação aponta para modelos híbridos, nos quais atividades presenciais e digitais se articulam para oferecer experiências de aprendizagem mais flexíveis e personalizadas. A Inteligência Artificial, a realidade aumentada, a realidade virtual, a internet das coisas e outras tecnologias emergentes continuarão transformando os ambientes educacionais, exigindo constante atualização dos profissionais da educação.

Todavia, independentemente dos avanços tecnológicos, permanece inalterada a finalidade essencial da educação: promover o desenvolvimento integral do ser humano. As tecnologias constituem instrumentos poderosos para ampliar as possibilidades de ensino, mas somente produzem resultados significativos quando utilizadas de forma ética, crítica, inclusiva e pedagogicamente fundamentada.

Assim, a integração entre Inteligência Artificial, inclusão digital e educação exige equilíbrio entre inovação tecnológica e compromisso humanístico. A formação de estudantes autônomos, críticos e socialmente responsáveis depende da capacidade da escola de utilizar as tecnologias como instrumentos para fortalecer a aprendizagem, a cidadania e a construção coletiva do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação transformaram profundamente a educação contemporânea, modificando as formas de ensinar, aprender, produzir conhecimento e interagir nos ambientes escolares. Ao longo deste estudo, verificou-se que a incorporação das tecnologias digitais

representa uma oportunidade para fortalecer metodologias inovadoras, ampliar o acesso à informação, promover a inclusão e desenvolver competências essenciais para o século XXI.

Constatou-se que a cultura digital passou a integrar os objetivos centrais da educação brasileira, exigindo professores preparados para utilizar recursos tecnológicos de maneira crítica, ética e pedagogicamente significativa. A formação docente revelou-se elemento indispensável para que as tecnologias deixem de ser apenas instrumentos técnicos e se transformem em recursos capazes de potencializar a aprendizagem.

Também foi possível compreender que metodologias ativas mediadas pelas tecnologias digitais favorecem maior participação dos estudantes, fortalecem a autonomia, estimulam o pensamento crítico e aproximam os conteúdos escolares das situações reais vivenciadas pelos alunos. A utilização planejada das TDIC amplia as possibilidades de personalização da aprendizagem e contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais.

Outro aspecto relevante refere-se ao avanço da Inteligência Artificial na educação. As novas tecnologias oferecem importantes possibilidades de personalização do ensino, acompanhamento pedagógico e acessibilidade, mas também impõem desafios relacionados à ética, à privacidade, à proteção de dados e ao uso responsável das informações.

Verificou-se ainda que a inclusão digital constitui condição indispensável para garantir equidade no acesso às oportunidades educacionais proporcionadas pelas tecnologias. Investimentos em infraestrutura, conectividade, formação docente e alfabetização digital representam elementos fundamentais para reduzir desigualdades e fortalecer a democratização do conhecimento.

Conclui-se, portanto, que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação representam instrumentos estratégicos para a construção de uma educação inovadora, inclusiva e comprometida com as demandas da sociedade contemporânea. Entretanto, sua efetividade depende da atuação de professores bem formados, de políticas públicas consistentes, de investimentos permanentes em infraestrutura e da utilização ética das tecnologias em benefício do desenvolvimento humano e da aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 4. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3.

ed. São Paulo: Cortez, 2022.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2018.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2022.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac São Paulo, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias e educação: passado, presente e o que está por vir**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RAÍZES DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL



ROOTS OF AFRO-BRAZILIAN LITERATURE AND ITS APPLICATION IN ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOL EDUCATION

BIANCA DE FREITAS PEREIRA NAVARRO
Licenciatura em Pedagogia – Universidade Anhembi Morumbi (2017); Pós-graduação em Psicopedagogia – Universidade Anhembi Morumbi (2021). Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SP.

RESUMO

O presente artigo examina as raízes históricas e culturais da literatura afro-brasileira, investigando suas origens desde o período colonial até as manifestações contemporâneas, com ênfase especial nas possibilidades de aplicação pedagógica no contexto do Ensino Fundamental. O trabalho demonstra que a literatura afro-brasileira constitui ferramenta pedagógica fundamental para desconstruir estereótipos raciais, promover a equidade étnico-racial e valorizar a contribuição negra na formação da sociedade brasileira. Conclui-se que a inserção sistemática dessa literatura nas práticas escolares do Ensino Fundamental representa avanço significativo na construção de uma educação antirracista e inclusiva, capaz de dialogar com as vivências e histórias dos estudantes afrodescendentes, ao mesmo tempo em que proporciona a todos os alunos o acesso a um patrimônio literário historicamente invisibilizado pelos cânones tradicionais.

Palavras-chave: Literatura Afro-Brasileira; Ensino Fundamental; Lei 10.639/2003; Educação Antirracista; Identidade Negra.

ABSTRACT

This article examines the historical and cultural roots of Afro-Brazilian literature, investigating its origins from the colonial period to contemporary manifestations, with a special emphasis on its potential for

pedagogical application within the context of elementary and middle school education (Ensino Fundamental). The study demonstrates that Afro-Brazilian literature serves as a fundamental pedagogical tool for deconstructing racial stereotypes, promoting ethnic-racial equity, and valuing the Black contribution to the formation of Brazilian society. It concludes that the systematic integration of this literature into school practices represents a significant step forward in building an anti-racist and inclusive education system—one capable of engaging with the lived experiences and histories of students of African descent while simultaneously providing all students with access to a literary heritage historically rendered invisible by traditional canons.

Keywords: Afro-Brazilian Literature; Elementary and Middle School Education; Law 10.639/2003; Anti-racist Education; Black Identity.

INTRODUÇÃO

A literatura afro-brasileira constitui vertente fundamental do sistema literário nacional, embora tenha permanecido por décadas relegada às margens dos currículos escolares e dos estudos acadêmicos. Segundo Duarte (2008, p. 11), trata-se de produção literária que emerge da vivência e perspectiva do sujeito de ascendência africana no Brasil, marcada pela temática, autoria e ponto de vista assumido em relação à identidade étnico-racial. A constituição dessa literatura remonta aos primeiros séculos da colonização brasileira, quando africanos escravizados e seus descendentes começaram a elaborar formas de expressão artística que mesclavam elementos da tradição oral africana com a língua portuguesa e os gêneros literários ocidentais. Entretanto, por muito tempo, essas manifestações foram desconsideradas como produção literária legítima, relegadas ao esquecimento ou apropriadas por vozes brancas que se atribuíam a autoridade de falar sobre a experiência negra. Somente nas últimas décadas do século XX, com o fortalecimento dos movimentos sociais negros e a emergência de uma geração de escritores e críticos literários comprometidos com a valorização da cultura afro-brasileira, essa produção começou a ser sistematicamente estudada e reconhecida como parte integrante da literatura nacional.

É importante destacar que a tardia valorização acadêmica da literatura afro-brasileira reflete as estruturas de poder que historicamente determinaram quais vozes mereciam ser ouvidas e quais deveriam permanecer silenciadas. Conforme aponta Evaristo (2009, p. 18), a escrevivência não pode ser lida como histórias para ninar os da casa grande, mas sim para incomodá-los em seus sonos injustos. Essa perspectiva evidencia o caráter político e contestador dessa literatura, que não se limita a reproduzir as convenções estéticas dominantes, mas busca criar uma estética própria, enraizada nas experiências coletivas da população negra brasileira. A escrevivência, conceito cunhado por Conceição Evaristo, sintetiza a indissociabilidade entre vida e escrita, entre a memória ancestral e a criação literária, entre o

testemunho histórico e a elaboração artística. Tal perspectiva desafia os paradigmas eurocêntricos que tradicionalmente orientaram os estudos literários no Brasil, propondo novos critérios de valoração estética que reconhecem a especificidade da experiência negra como matriz criativa legítima.

Vale elencar que a implementação da Lei 10.639, sancionada em janeiro de 2003, representou marco decisivo para a inserção da literatura afro-brasileira nos espaços escolares. Conforme determina a legislação, as escolas de Educação Básica devem incluir em seus currículos o estudo da história e cultura afro-brasileira, abordando especialmente a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à formação da sociedade brasileira. Segundo Santos (2005, p. 35), a Lei 10.639/03 emerge como resposta às reivindicações históricas do movimento negro brasileiro por uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial do país. Essa conquista legal, entretanto, não garante automaticamente sua efetivação nas práticas pedagógicas cotidianas. Numerosos desafios persistem na implementação da lei, desde a formação insuficiente dos professores para trabalhar com a temática até a escassez de materiais didáticos adequados e a resistência de setores conservadores que questionam a necessidade de políticas afirmativas no campo educacional.

Ademais, a literatura afro-brasileira oferece ao Ensino Fundamental possibilidades pedagógicas particularmente ricas para o desenvolvimento de competências leitoras, para a formação da consciência crítica e para a construção de identidades positivas entre estudantes negros. Conforme argumenta Souza (2005, p. 56), ao se depararem com personagens negros apresentados não como estereótipos inferiorizados, mas como sujeitos complexos, dotados de humanidade plena, os estudantes afrodescendentes podem ressignificar suas próprias identidades.

Pode-se mencionar ainda que o presente artigo se propõe a investigar as raízes históricas da literatura afro-brasileira, identificando seus principais precursores e as características estéticas que a distinguem das correntes literárias hegemônicas, ao mesmo tempo em que examina as estratégias pedagógicas mais eficazes para sua aplicação no Ensino Fundamental. Para tanto, será realizada análise de autores fundamentais dessa tradição literária, desde escritores pioneiros do século XIX até representantes contemporâneos, articulando suas produções com o contexto sócio-histórico em que emergiram. Posteriormente, serão discutidas as potencialidades da literatura afro-brasileira como instrumento de educação antirracista, considerando tanto os aspectos metodológicos quanto os desafios práticos enfrentados pelos educadores. A relevância deste estudo justifica-se pela urgência de se construir práticas educacionais verdadeiramente inclusivas, que reconheçam e valorizem a diversidade como elemento constitutivo da identidade nacional, superando os paradigmas monoculturais que ainda predominam em muitos contextos escolares.

DESENVOLVIMENTO

A genealogia da literatura afro-brasileira remonta aos primeiros séculos da colonização, quando as tradições orais africanas começaram a se entrelaçar com as formas literárias europeias impostas pelo sistema colonial. Conforme observa Bernd (1988, p. 22), mesmo sob as condições brutais da escravidão, os africanos e seus descendentes mantiveram vivas suas tradições narrativas, suas canções, seus provérbios e suas cosmogonias, adaptando-os à nova realidade e criando sínteses culturais originais. Essas manifestações, embora não fossem reconhecidas como literatura no sentido canônico do termo, constituíram o substrato cultural sobre o qual se edificaria posteriormente a produção literária escrita de autores afrodescendentes. As narrativas orais transmitidas de geração em geração preservaram memórias da África ancestral, valorizaram a sabedoria dos mais velhos e ofereceram estratégias simbólicas de resistência à desumanização imposta pelo regime escravocrata. Essa literatura oral, com sua estrutura peculiar, suas técnicas performáticas e seus conteúdos específicos, representa a primeira camada histórica da literatura afro-brasileira, sem a qual não seria possível compreender plenamente as obras escritas que viriam posteriormente.

Necessariamente, deve-se reconhecer que a transição da oralidade para a escrita representou desafio complexo para os escritores afro-brasileiros, uma vez que a alfabetização era sistematicamente negada à população escravizada e mesmo aos negros livres enfrentavam barreiras significativas para acessar a educação formal. Segundo Cuti (2010, p. 44), o domínio da escrita por parte de autores negros constituía ato de transgressão, de afirmação da humanidade negada, de apropriação de um instrumento de poder tradicionalmente monopolizado pelas elites brancas. Nesse contexto, cada texto produzido por um autor afrodescendente representava vitória contra as estruturas de opressão que buscavam mantê-los em posição subalterna. Os primeiros escritores negros brasileiros precisaram não apenas dominar as convenções literárias europeias, mas também encontrar formas de expressar suas experiências específicas dentro de um sistema simbólico que não fora criado para representá-las adequadamente.

Entre os precursores da literatura afro-brasileira, destaca-se Maria Firmina dos Reis, autora maranhense que publicou em 1859 o romance Úrsula, considerado por muitos estudiosos como a primeira obra abolicionista da literatura brasileira escrita por uma mulher negra. Conforme analisa Duarte (2004, p. 267), Maria Firmina inovou ao dar voz aos escravizados, permitindo que narrassem suas próprias histórias de sofrimento e resistência, rompendo com a tradição literária que os representava apenas como objetos passivos ou figuras pitorescas. No romance, personagens como o africano Túlio e a mãe Suzana relatam suas experiências de captura na África, da travessia forçada pelo Atlântico e dos horrores da escravidão no Brasil, humanizando aqueles que a sociedade escravocrata insistia em desumanizar. A autora não apenas denunciou a crueldade do sistema escravista, mas também celebrou a dignidade, a inteligência e a capacidade de resistência dos africanos e seus descendentes, antecipando temas que se tornariam centrais na literatura afro-brasileira posterior.

Outro nome fundamental para a consolidação da literatura afro-brasileira foi Luiz Gama, poeta, jornalista e advogado autodidata que dedicou sua vida à luta abolicionista. Segundo Ferreira (2011, p. 89), Luiz Gama utilizou a poesia como arma política, produzindo textos satíricos que ridicularizavam a hipocrisia das elites escravocratas e afirmavam orgulhosamente sua negritude numa época em que isso representava ato de extrema coragem. Em poemas como "Quem sou eu?", Gama assume sua identidade negra com altivez, subvertendo os estereótipos raciais vigentes e reivindicando para si e para seu povo o direito à dignidade e ao respeito. Sua obra literária, indissociável de sua militância política, demonstra que a literatura afro-brasileira nasce visceralmente ligada aos projetos de emancipação e transformação social, recusando-se a ser mero exercício estético descompromissado com as urgências históricas de seu tempo.

É necessário apontar que o século XX testemunhou a emergência de vozes literárias negras cada vez mais numerosas e diversificadas, que consolidaram definitivamente a literatura afro-brasileira como vertente autônoma do sistema literário nacional. Lima Barreto, escritor carioca nascido em 1881, produziu obras como Recordações do Escrivão Isaías Caminha e Clara dos Anjos, nas quais abordou frontalmente a questão racial brasileira, denunciando o racismo que permeava todas as esferas da sociedade. Conforme analisa Schwarcz (2017, p. 156), Lima Barreto construiu personagens negros complexos, dotados de consciência crítica sobre sua condição social, que questionavam as estruturas de poder e recusavam os lugares subalternos que lhes eram destinados. Sua literatura documental e engajada antecipou procedimentos que seriam amplamente utilizados por escritores afro-brasileiros posteriores, estabelecendo parâmetros estéticos e éticos para uma literatura comprometida com a denúncia das injustiças raciais e com a construção de narrativas alternativas sobre a experiência negra no Brasil.

Outrossim, a segunda metade do século XX foi marcada pela publicação de Quarto de Despejo, diário da catadora de papel Carolina Maria de Jesus, que se tornou fenômeno editorial em 1960. Segundo Meihy (1998, p. 103), Carolina escrevia em cadernos que encontrava no lixo, registrando seu cotidiano na favela do Canindé, em São Paulo, com uma perspectiva ao mesmo tempo íntima e socialmente consciente. Sua escrita, marcada por uma linguagem direta e por metáforas poderosas, revelou ao Brasil a realidade das periferias urbanas vista de dentro, por quem a vivenciava diariamente. Carolina não apenas denunciou a fome, a miséria e o abandono a que eram submetidas as populações faveladas, mas também reivindicou para si o direito de ser reconhecida como escritora, desafiando as hierarquias que reservavam a produção literária às elites letradas. Sua obra fundou uma tradição de escrita periférica e autobiográfica que seria retomada e ampliada por gerações posteriores de escritores afro-brasileiros.

Vale denotar que o movimento dos Cadernos Negros, iniciado em 1978 pelo grupo Quilombhoje, representou ponto de inflexão na história da literatura afro-brasileira contemporânea. Conforme explica Ribeiro (2008, p. 72), os Cadernos Negros constituem publicação coletiva e independente que reúne poemas e contos de autores negros, funcionando como espaço de afirmação literária e política para escritores que encontravam dificuldades para publicar em editoras convencionais. Ao longo de mais de

quatro décadas de existência ininterrupta, os Cadernos Negros revelaram dezenas de escritores que se tornaram referências na literatura nacional, estabelecendo uma rede de solidariedade e apoio mútuo entre autores negros e consolidando a literatura afro-brasileira como movimento organizado. A iniciativa demonstrou que era possível criar circuitos alternativos de produção, circulação e recepção literária, que valorizassem as especificidades estéticas e temáticas da literatura negra sem submetê-la aos critérios excludentes do mercado editorial hegemônico.

Além disso, a obra de Conceição Evaristo representa uma das contribuições mais significativas para a literatura afro-brasileira contemporânea, tanto pelo valor estético de seus textos quanto pela elaboração teórica do conceito de escrevivência. Segundo a própria autora (EVARISTO, 2007, p. 21), a escrevivência implica em escrever a partir das experiências vividas, transformando a memória pessoal e coletiva em matéria literária, numa operação que não separa vida e arte, mas as entrelaça inextricavelmente. Suas obras, como Ponciá Vicêncio e Becos da Memória, constroem narrativas nas quais as personagens femininas negras ocupam posição central, não como vítimas passivas das circunstâncias, mas como sujeitos ativos que lutam pela sobrevivência física e psicológica, pela preservação de suas memórias e pela construção de futuros possíveis. Evaristo inaugura uma escrita feminina negra que articula as dimensões de raça, gênero e classe, revelando as múltiplas opressões que incidem sobre as mulheres negras brasileiras e celebrando simultaneamente sua força e resistência.

Cumpre ressaltar que a aplicação da literatura afro-brasileira no Ensino Fundamental encontra respaldo legal na Lei 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Conforme estabelece Silva (2007, p. 490), essas normativas determinam que as escolas brasileiras devem promover a valorização da diversidade étnico-racial, combater o racismo e a discriminação, e garantir o direito dos estudantes negros de se reconhecerem positivamente em sua identidade racial. A literatura afro-brasileira constitui recurso pedagógico privilegiado para o cumprimento desses objetivos, pois permite que os estudantes entrem em contato com representações positivas e complexas de personagens negros, conheçam autores afrodescendentes que se destacaram na produção cultural brasileira e desenvolvam consciência crítica sobre as questões raciais que atravessam a sociedade. Quando trabalhada adequadamente, essa literatura contribui para desconstruir estereótipos, ampliar repertórios culturais e formar cidadãos mais conscientes e comprometidos com a justiça social.

No entanto, a implementação efetiva da Lei 10.639/2003 nas escolas brasileiras ainda enfrenta obstáculos significativos que limitam o potencial transformador da literatura afro-brasileira no Ensino Fundamental. Segundo Gomes (2012, p. 345), muitos professores relatam insegurança para abordar as questões raciais em sala de aula, temendo suscitar conflitos ou não dispor de conhecimento suficiente sobre a temática. Essa insegurança docente resulta frequentemente em abordagens superficiais, que se limitam a celebrações folclóricas ou a menções pontuais a personalidades negras históricas, sem promover reflexão profunda sobre o racismo estrutural e suas manifestações contemporâneas. Além

disso, persiste a escassez de materiais didáticos que incorporem adequadamente a literatura afro-brasileira, bem como a formação inicial e continuada de professores frequentemente não contempla disciplinas específicas sobre relações étnico-raciais e literatura afro-brasileira.

Pode-se mencionar, ademais, que estratégias pedagógicas exitosas para o trabalho com literatura afro-brasileira no Ensino Fundamental incluem a realização de projetos de leitura que articulem textos literários com outras linguagens artísticas, como música, cinema e artes visuais. Conforme sugere Munanga (2005, p. 17), atividades que permitam aos estudantes expressar suas próprias histórias e identidades, inspirados pelas obras lidas, favorecem processos de identificação e apropriação crítica dos conteúdos. Rodas de leitura nas quais os alunos possam compartilhar suas impressões sobre os textos, saraus literários que valorizem a oralidade característica da tradição afro-brasileira e oficinas de escrita criativa que incentivem os estudantes a produzirem seus próprios textos são exemplos de práticas que potencializam o impacto formativo dessa literatura. Essas metodologias ativas colocam os estudantes como protagonistas de seus processos de aprendizagem e favorecem o desenvolvimento de competências como interpretação textual, expressão oral e escrita, pensamento crítico e sensibilidade estética.

Convém destacar que a seleção de obras literárias afro-brasileiras adequadas para o Ensino Fundamental deve considerar tanto a faixa etária dos estudantes quanto a progressão na complexidade dos textos ao longo dos anos escolares. Para os anos iniciais, autores como Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Braz e Heloisa Pires Lima produzem obras que abordam a cultura africana e afro-brasileira de forma acessível, valorizando a estética, os valores e as tradições dessas culturas. Segundo Jovino (2006, p. 212), essas obras permitem que as crianças desenvolvam desde cedo uma visão positiva da diversidade étnico-racial, familiarizando-se com personagens, histórias e referências culturais que raramente aparecem nos livros infantis tradicionais. Já para os anos finais do Ensino Fundamental, torna-se possível introduzir textos mais complexos, que problematizem explicitamente as questões do racismo, do preconceito e das desigualdades sociais, sempre acompanhados de mediação pedagógica cuidadosa que auxilie os estudantes a processarem os conteúdos e desenvolverem posicionamentos críticos fundamentados.

Torna-se necessário apontar que o trabalho com literatura afro-brasileira no Ensino Fundamental não deve se restringir a datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra, mas precisa estar integrado ao currículo de forma permanente e transversal. Conforme argumenta Cavalleiro (2001, p. 158), abordar as questões raciais apenas em momentos pontuais reforça a percepção de que se trata de tema secundário, desvinculado dos conteúdos centrais da escola. Pelo contrário, a literatura afro-brasileira deve dialogar com os diversos componentes curriculares, enriquecendo as discussões em Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes e outras disciplinas. Quando um professor de História aborda o período escravocrata, por exemplo, pode complementar os conteúdos factuais com a leitura de trechos de Úrsula, de Maria Firmina dos Reis, permitindo que os estudantes compreendam aquele

período histórico também pela perspectiva literária dos sujeitos escravizados. Essa articulação interdisciplinar potencializa a aprendizagem e demonstra a relevância contemporânea da literatura afro-brasileira.

Igualmente relevante é considerar que o trabalho pedagógico com literatura afro-brasileira deve estar atento às particularidades regionais e locais, valorizando autores e manifestações culturais específicas de cada contexto. Segundo Muniz (2009, p. 134), o Brasil apresenta enorme diversidade nas formas como as culturas africanas se ressignificaram em diferentes regiões, gerando expressões literárias e artísticas singulares que merecem ser conhecidas e celebradas. Na Bahia, por exemplo, a literatura afro-brasileira dialoga intensamente com o candomblé e com as manifestações culturais do Recôncavo Baiano. No Rio Grande do Sul, a presença africana se manifesta de formas distintas, relacionadas às especificidades históricas da região. Reconhecer e valorizar essas particularidades enriquece o trabalho pedagógico e permite que os estudantes identifiquem as conexões entre a literatura e suas próprias realidades locais.

Outrossim, os contos e poemas publicados nos Cadernos Negros oferecem material riquíssimo para o trabalho no Ensino Fundamental, especialmente porque apresentam diversidade de estilos, temáticas e perspectivas. Conforme analisa Fonseca (2006, p. 98), essas obras abordam desde questões da ancestralidade e da religiosidade afro-brasileira até problemáticas urbanas contemporâneas, como a violência policial, o encarceramento em massa e as desigualdades socioeconômicas. Essa diversidade temática permite que professores selecionem textos adequados aos interesses e necessidades específicas de suas turmas, estabelecendo conexões entre a literatura e as realidades vividas pelos estudantes. Além disso, o formato relativamente curto dos contos e poemas facilita sua utilização em sala de aula, permitindo leituras completas, análises detalhadas e discussões aprofundadas mesmo dentro dos limites temporais das aulas regulares.

É fundamental salientar que a literatura afro-brasileira contemporânea tem incorporado cada vez mais a perspectiva interseccional, articulando as dimensões de raça, gênero, classe, sexualidade e territorialidade na construção de suas narrativas. Segundo Collins (2019, p. 271), a interseccionalidade reconhece que as opressões não atuam de forma isolada, mas se entrecruzam e se potencializam mutuamente, produzindo experiências específicas que não podem ser compreendidas adequadamente pela análise de apenas uma dimensão. Autoras como Conceição Evaristo, Cristiane Sobral, Miriam Alves e Lívia Natália produzem textos que evidenciam como mulheres negras vivenciam simultaneamente o racismo, o machismo e a exploração de classe, desenvolvendo estratégias de resistência que respondem a essa multiplicidade de opressões. Introduzir essas perspectivas no Ensino Fundamental, respeitando a idade e a maturidade dos estudantes, contribui para formar uma compreensão mais sofisticada e realista das dinâmicas sociais brasileiras.

Convém assinalar também que o trabalho com literatura afro-brasileira no Ensino Fundamental deve estar articulado com ações mais amplas de promoção da equidade racial no ambiente escolar. Segundo Cavalleiro (2000, p. 98), não basta incluir conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira se o cotidiano escolar continua reproduzindo práticas discriminatórias, se os materiais didáticos persistem apresentando apenas pessoas brancas em posições de prestígio, se o corpo docente não reflete a diversidade racial da sociedade brasileira. A literatura afro-brasileira funciona melhor quando inserida em projetos político-pedagógicos comprometidos integralmente com a educação antirracista, que revisem currículos, formem continuamente os profissionais da educação, estabeleçam canais de diálogo com famílias e comunidades e implementem mecanismos de monitoramento e correção de práticas discriminatórias.

É imperioso observar que as tecnologias digitais oferecem novas possibilidades para ampliar o acesso e a circulação da literatura afro-brasileira no contexto escolar. Segundo Ribeiro (2014, p. 189), plataformas digitais, blogs literários mantidos por autores negros, podcasts dedicados à literatura afro-brasileira e redes sociais constituem espaços nos quais essa produção literária circula intensamente, alcançando públicos que dificilmente teriam acesso a ela pelos canais tradicionais. Professores podem utilizar esses recursos digitais para enriquecer suas práticas pedagógicas, promovendo encontros virtuais com autores, criando blogs da turma nos quais os estudantes publiquem suas produções textuais, organizando clubes de leitura online que conectem diferentes escolas em torno da leitura de obras afro-brasileiras. Essas possibilidades tecnológicas não substituem o livro físico e a mediação presencial, mas as complementam, ampliando significativamente o alcance e o impacto do trabalho com literatura afro-brasileira.

Vale ressaltar, ademais, que a avaliação do trabalho com literatura afro-brasileira no Ensino Fundamental não deve se restringir à verificação da compreensão textual em sentido estrito, mas precisa considerar transformações mais amplas nas atitudes, valores e perspectivas dos estudantes. Conforme sugere Moreira (2010, p. 276), instrumentos avaliativos podem incluir rodas de conversa nas quais os estudantes compartilhem como as leituras afetaram suas compreensões sobre as questões raciais, produções textuais criativas inspiradas nas obras estudadas, apresentações artísticas que reelaborem temas e personagens da literatura afro-brasileira. Esse tipo de avaliação processual e qualitativa valoriza os aspectos formativos da educação literária, reconhecendo que o principal objetivo do trabalho com literatura afro-brasileira não é a memorização de informações sobre autores e obras, mas o desenvolvimento de sensibilidades, consciências e compromissos com a justiça racial.

Cabe mencionar ainda que as pesquisas acadêmicas sobre a implementação da Lei 10.639/2003 têm documentado experiências pedagógicas exitosas que podem inspirar outros educadores a desenvolverem práticas similares em seus contextos. Segundo Santos (2013, p. 412), escolas que conseguiram incorporar substantivamente a literatura afro-brasileira em seus currículos reportam ampliação do repertório cultural de todos os estudantes e fortalecimento do diálogo entre escola e

comunidades. Essas experiências demonstram que, apesar dos desafios, é possível construir práticas educacionais verdadeiramente inclusivas e antirracistas quando há comprometimento institucional, formação adequada dos profissionais e valorização da literatura afro-brasileira como patrimônio cultural relevante para toda a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação das raízes da literatura afro-brasileira e de suas potencialidades pedagógicas para o Ensino Fundamental evidencia que essa produção literária constitui elemento fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, antirracista e comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial brasileira. Desde os primeiros escritores negros do século XIX, que ousaram apropriar-se da palavra escrita para narrar suas próprias histórias e contestar as representações estereotipadas impostas pela literatura hegemônica, até os autores contemporâneos que continuam ampliando e diversificando essa tradição, a literatura afro-brasileira tem desempenhado papel crucial na afirmação da humanidade, da dignidade e da criatividade da população negra. Reconhecer essa literatura como parte integrante do patrimônio cultural nacional e incorporá-la sistematicamente aos currículos escolares representa não apenas cumprimento de obrigação legal estabelecida pela Lei 10.639/2003, mas principalmente compromisso ético e político com a formação de cidadãos críticos, conscientes das desigualdades raciais e comprometidos com sua superação.

No entanto, os desafios para a efetivação desse trabalho pedagógico permanecem significativos e exigem atenção continuada de gestores educacionais, formadores de professores, editores, pesquisadores e da sociedade como um todo. A insuficiente formação docente para lidar com as questões étnico-raciais, a persistente escassez de materiais didáticos adequados, as resistências ideológicas de setores conservadores e a dificuldade de superar práticas pedagógicas tradicionais que privilegiam cânones literários eurocêntricos constituem obstáculos reais que precisam ser enfrentados mediante políticas públicas consistentes, investimento em formação continuada, produção de materiais de apoio e fortalecimento das redes de educadores comprometidos com a educação antirracista. Somente assim será possível transformar a conquista legal representada pela Lei 10.639/2003 em realidade cotidiana nas escolas brasileiras, garantindo que todos os estudantes tenham acesso à riqueza e à diversidade da literatura afro-brasileira.

É necessário enfatizar que o trabalho com literatura afro-brasileira no Ensino Fundamental transcende a dimensão meramente cognitiva da educação, atingindo também as esferas afetiva, identitária e política. Para estudantes negros, deparar-se com personagens complexos e positivos que se parecem com eles, conhecer autores afrodescendentes que alcançaram reconhecimento literário e

ter suas histórias e culturas valorizadas no espaço escolar pode representar diferença decisiva na construção de identidades positivas. Ademais, o presente estudo demonstra que a literatura afro-brasileira não constitui fenômeno recente ou marginal, mas tradição consolidada que se estende por mais de século e meio de produção continuada, envolvendo dezenas de autores de diferentes regiões, estilos e gerações. Desde Maria Firmina dos Reis e Luiz Gama no século XIX, passando por Lima Barreto e Carolina Maria de Jesus no século XX, até Conceição Evaristo e os autores dos Cadernos Negros na contemporaneidade, essa literatura tem desenvolvido linguagens, temas e perspectivas específicas que a distinguem da produção literária hegemônica. Reconhecer essa tradição, estudá-la criticamente e incorporá-la aos processos educacionais representa não apenas justiça histórica com os autores afro-brasileiros injustamente invisibilizados, mas principalmente enriquecimento cultural e pedagógico para toda a sociedade. Uma educação literária verdadeiramente completa não pode prescindir dessa vertente fundamental da literatura nacional.

Por fim, conclui-se que a aplicação da literatura afro-brasileira no Ensino Fundamental, quando realizada de forma sistemática, crítica e comprometida, contribui decisivamente para a formação de leitores competentes, cidadãos conscientes e sujeitos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Os desafios são inegáveis, mas as experiências exitosas documentadas pela pesquisa educacional demonstram que é possível superá-los mediante formação adequada, materiais de qualidade, metodologias apropriadas e, sobretudo, compromisso político-pedagógico com a educação antirracista. A literatura afro-brasileira não é apenas conteúdo a ser ensinado, mas ferramenta de transformação social, instrumento de afirmação identitária e espaço de reconhecimento da pluralidade que constitui a identidade brasileira. Incorporá-la plenamente aos currículos escolares representa passo fundamental na construção do país democrático, justo e inclusivo que almejamos.

REFERÊNCIAS

BERND, Z. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Educando anti-racismo: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus Editorial, 2001.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, E. A. **Maria Firmina dos Reis e os primórdios da ficção afro-brasileira**. In: REIS, Maria Firmina dos. Úrsula. Florianópolis: Editora Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2004. p. 265-281.

_____. **Literatura, política, identidades**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

EVARISTO, C. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

_____. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

FERREIRA, L. F. **Luiz Gama: poeta e cidadão**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FONSECA, M. N. S. (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

JOVINO, I. S. **Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil**. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Org.). Literatura afro-brasileira. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 209-224.

MEIHY, J. C. S. B. **Carolina Maria de Jesus: emblema do silêncio**. São Paulo: USP, 1998.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNIZ, K. S. **Linguagens, identidades e letramentos: práticas educativas na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2009.

RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Cadernos Negros: três décadas de poesia e prosa afro-brasileira**. In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. v. 4, p. 65-82.

SANTOS, I. A. **A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 97-113.

SANTOS, S. A. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 21-37.

SCHWARCZ, L. M. **Lima Barreto: triste visionário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SILVA, P. B. G. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 155-172.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

“HIP HOP, EDUCAÇÃO E EMPODERAMENTO: PRÁTICAS CULTURAIS NAS PERIFERIAS E ESCOLAS PÚBLICAS”



“HIP HOP, EDUCATION AND EMPOWERMENT: CULTURAL PRACTICES IN PERIPHERIES AND PUBLIC SCHOOLS”

CAMILLA GIOVANINI PEIXINHO
Graduação em Educação Física e Saúde pela Universidade EACH-USP (2016), Licenciatura em Educação Física pela Faculdade ETEP Centro Universitário (2024), Pedagogia pela Faculdade UNICV Centro Universitário Cidade Verde (2025); Professora de Ensino Fundamental II – Educação Física – na EMEF VICENTE DE PAULO DALE COUTINHO, GEN.

RESUMO

O artigo analisa o potencial pedagógico e emancipatório da cultura Hip Hop nas periferias urbanas e, em especial, no ambiente das escolas públicas brasileiras. A pesquisa investiga como as expressões artísticas do movimento — rap, grafite, break e discotecagem — atuam na formação da consciência crítica, no combate ao racismo estrutural e no fortalecimento da identidade de jovens marginalizados. Fundamentado em levantamento bibliográfico e na revisão de autores do campo da sociologia, da cultura e da educação (como Paulo Freire, Elaine Nunes de Andrade, Heloisa Buarque de Hollanda e Ivan dos Santos Messias), o trabalho discute caminhos para superação dos desafios históricos do ensino público, como a evasão e o desinteresse escolar. Defende-se a incorporação da cultura de rua nas práticas pedagógicas como estratégia para construir uma escola mais inclusiva, viva e conectada às vivências sociais dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Hip-Hop; cultura; periferia; empoderamento.

SUMMARY

The article analyzes the pedagogical and emancipatory potential of Hip Hop culture in urban peripheries and, in particular, in the environment of Brazilian public schools. The research investigates how the movement's artistic expressions — rap, graffiti, breaking and DJing — work to form critical consciousness, combat structural racism and strengthen the identity of marginalized young people. Based on a bibliographical survey and review of authors in the field of sociology, culture and education (such as Paulo Freire, Elaine Nunes de Andrade, Heloisa Buarque de Hollanda and Ivan dos Santos Messias), the work

discusses ways to overcome the historical challenges of public education, such as dropout rates and lack of interest in school. The incorporation of street culture into pedagogical practices is advocated as a strategy to build a more inclusive, lively and connected school to students' social experiences.

KEYWORDS: Hip-Hop; culture; periphery; empowerment.

INTRODUÇÃO

Nascido nos anos 1970 nos bairros nova-iorquinos do Bronx, o movimento Hip Hop emergiu da urgente necessidade de resposta da juventude negra e latina a um cenário devastador de racismo, desemprego e abandono do Poder Público. Organizado a partir de quatro pilares essenciais — o rap (a palavra falada), a discotecagem dos DJs (a música), o break (a dança) e o grafite (as artes visuais) —, o movimento ultrapassou rapidamente as fronteiras geográficas dos Estados Unidos, transformando-se em uma linguagem universal de contestação urbana e afirmação identitária.

Jeff Chang, em *A History of the Hip-Hop Generation* (2005), observa que a cultura Hip Hop não pode ser compreendida apenas sob a ótica da indústria do entretenimento. Para o autor, trata-se da expressão genuína de uma geração que criou espaços de sobrevivência, voz e pertencimento em meio ao isolamento social. Trata-se de uma resposta política articulada que utilizou a estética e a arte da rua para expor as feridas da exclusão racial e econômica.

Quando aportou no Brasil, entre o fim dos anos 1970 e os anos 1980, o movimento encontrou solo fértil nas periferias das grandes metrópoles, com destaque para a cidade de São Paulo. Conforme registram Rocha, Domenich e Casseano em *Hip-Hop: a periferia grita* (2001), a recepção do movimento no país esteve diretamente atrelada ao cotidiano de marcante desigualdade social e à ausência de garantias básicas para a população periférica. O Hip Hop brasileiro consolidou-se, assim, como uma ferramenta indispensável de denúncia, reconstrução do orgulho negro e organização popular.

Dentro dessa estrutura, o rap ganhou centralidade no país ao traduzir o cotidiano das favelas e bairros afastados dos centros urbanos. As letras passaram a funcionar como crônicas da vida real, abordando abertamente o preconceito racial, o desemprego, a violência policial e a escassez de perspectivas. Sobre isso, Ivan dos Santos Messias (2021) salienta que o rap carrega uma vocação educativa intrínseca: ele estabelece uma ponte com a juventude a partir de sua própria realidade, aguçando a capacidade reflexiva e instigando o exercício da cidadania em ambientes frequentemente desprovidos de direitos.

O impacto social do movimento estende-se igualmente às suas demais vertentes. O grafite reconfigurou a paisagem visual das cidades ao transformar muros cinzas e abandonados em painéis de reflexão política e arte democratizada. Paralelamente, o break resgatou o corpo e o movimento como espaços de afirmação e resistência cultural. Na obra *Hip Hop Cultura de Rua* (2010), organizada por Heloisa Buarque de Hollanda, demonstra-se que a cultura de rua é uma manifestação complexa, capaz de redesenhar os territórios urbanos e dar contornos concretos à criatividade dos jovens periféricos diante da marginalização.

Ademais, é fundamental destacar as raízes históricas do Hip Hop nas lutas antirracistas. Reiland Rabaka (2013) assinala que o movimento é herdeiro direto dos movimentos pelos direitos civis norte-americanos e das tradições musicais e discursivas negras. Há uma continuidade histórica nas formas de denúncia, em que o microfone e o spray passam a dar tom ao combate contínuo contra a segregação e a discriminação de raça.

No cenário nacional, o movimento mantém esse vínculo ao pautar debates cruciais sobre o racismo estrutural e a violência letal que atinge desproporcionalmente a juventude negra. Ao resgatar a auto-estima e ressignificar vivências dolorosas, a arte periférica atua no fortalecimento comunitário e no desenvolvimento de lideranças locais.

Por todos esses fatores, a relevância pedagógica do movimento tem sobressaído em diferentes contextos. Escolas públicas, organizações sociais e coletivos de bairro têm incorporado a dança, as composições e as artes visuais como recursos que reaproximam o jovem do aprendizado formal, reestruturando projetos de vida e incentivando o protagonismo popular.

Analisar a trajetória do Hip Hop exige, portanto, enxergá-lo para além da música ou da estética visual. Trata-se de um movimento cultural, pedagógico e político consolidado que demonstra a força criativa e transformadora das periferias. Estudar esse fenômeno é dar voz e escuta atenta às memórias, aos dilemas e às lutas diárias das populações urbanas periféricas.

JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A investigação sobre o Hip Hop no Brasil justifica-se pela importância de reconhecer e valorizar o conhecimento produzido nas periferias urbanas. Compreender o movimento como manifestação social, estética e política possibilita analisar os caminhos pelos quais a juventude combate a discriminação racial e enfrenta o abandono social. Além disso, a relevância da pesquisa reside na identificação do potencial educativo do rap, do grafite e do break, oferecendo caminhos práticos para enriquecer o ambiente escolar e aproximar a escola pública das reais demandas e vivências de seus estudantes.

OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

- **OBJETIVO GERAL:** Analisar a importância da cultura Hip Hop no Brasil como expressão cultural, social e política, examinando seu impacto na conscientização da juventude periférica e sua contribuição para a transformação e inclusão no ambiente educacional.
- **OBJETIVO ESPECÍFICO:**
    - Mapear os contextos históricos de emergência e consolidação do movimento no cenário internacional e nacional;
    - Discutir o potencial pedagógico dos quatro elementos do Hip Hop (rap, grafite, break e DJing) no desenvolvimento do pensamento crítico de estudantes da rede pública;
    - Identificar as contribuições da cultura periférica na afirmação da identidade negra e no combate às desigualdades raciais e sociais.

METODOLOGIA ULTILIZADA

Esta pesquisa adota uma abordagem de natureza qualitativa, estruturada por meio de criteriosa revisão bibliográfica. A escolha metodológica decorre da necessidade de aprofundar os aspectos históricos, sociais e pedagógicos do Hip Hop a partir da contribuição teórica de autores de referência no tema. A reflexão apoiou-se também na leitura analítica de documentos norteadores da educação nacional, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE), buscando confrontar as diretrizes oficiais com a realidade concreta das escolas públicas brasileiras.

A interpretação das obras e dos dados foi realizada mediante análise temática de conteúdo, articulando os aportes teóricos sobre cultura de rua e educação às dinâmicas reais de sala de aula. Esse percurso permitiu avaliar de que modo as expressões artísticas da periferia podem converter-se em pontes eficientes para o diálogo, a reflexão crítica e a democratização do conhecimento formal.

A CULTURA HIP HOP COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO BRASIL

A cultura Hip Hop figura hoje entre os movimentos mais potentes de organização e expressão das periferias. Embora tenha nascido no contexto urbano nova-iorquino na década de 1970 e se expandido globalmente desde então, encontrou no Brasil um terreno de profunda ressonância. Por aqui, o movimento deixou de ser apenas importação estética para tornar-se uma linguagem genuína da juventude trabalhadora e periférica, articulando arte, resistência política e afirmação cidadã.

Rocha, Domenich e Casseano (2001) apontam que a chegada do Hip Hop ao Brasil ofereceu aos jovens da periferia uma alternativa estruturada ao silenciamento imposto pela pobreza, pelo racismo e pelo preconceito geográfico. Em bairros desprovidos de infraestrutura e opções de lazer público, o movimento abriu espaços onde problemas graves do cotidiano podiam ser debatidos coletivamente. As composições e as batalhas de rima transformaram a dor e a indignação em pautas articuladas de reinvindicativo político.

Os quatro elementos fundamentais da cultura Hip Hop exercem papéis que vão muito além da fruição estética. Cada modalidade representa um vetor de comunicação e afirmação no espaço público. O rap, em especial, notabilizou-se pela capacidade de narrar sem rodeios as agruras cotidianas das favelas, expondo a brutalidade policial, o racismo institucional e as carências do sistema público de ensino. A música vira, assim, um veículo primoroso de educação popular e de tomada de consciência política.

Heloisa Buarque de Hollanda (2010) aprofunda esse debate ao caracterizar o Hip Hop como a grande voz da cultura de rua contemporânea do país. A autora sustenta que o movimento abriu portas para que sujeitos historicamente marginalizados ocupassem praças, calçadas, muros e escolas, reivindicando seu direito à cidade. A rua deixa de ser vista meramente como lugar de passagem ou desamparo e passa a ser reconhecida como espaço de produção cultural, de trocas e de formulação de saberes válidos.

As análises trazidas por Hollanda chamam atenção ainda para o fato de que o movimento resgata e atualiza a pluralidade cultural brasileira. Ao integrar referências da ancestralidade negra e das experiências populares ao seu fazer artístico, o movimento desenvolve um forte sentimento de auto-estima nos jovens. Esse processo de valorização identitária é divisor de águas na vida de adolescentes frequentemente marcados por experiências de invisibilização ou discriminação no dia a dia.

Na esfera estritamente educativa, os contributos teóricos são fartos. Ivan dos Santos Messias (2021) defende a força pedagógica do rap por sua capacidade de comunicação imediata com as turmas de estudantes. Por se basear na realidade viva dos bairros, o rap rompe a distância que costuma afastar o aluno das matérias tradicionais. Messias lembra que o aprendizado real demanda diálogo com o universo do estudante; nessa perspectiva, o Hip Hop atua como excelente mediação entre a bagagem pessoal do aluno e o currículo escolar.

A flexibilidade do rap permite que ele seja trabalhado como ferramenta didática inovadora. Músicas e poesias marginadas podem abastecer debates de sociologia, aulas de literatura, análise linguística e contextualização histórica. Ao trazer a cultura do estudante para o centro das aulas, os educadores

conseguem despertar o interesse dos alunos, criar dinâmicas participativas e enfraquecer os índices de evasão.

Essa mesma leitura é reforçada por Souza e Fialho (2005) na obra *Hip Hop e Educação: a cultura de rua entra na escola*. Os autores conclamam o sistema educacional a abrir suas portas para os saberes produzidos nas ruas. Argumentam que a cultura juvenil periférica é um patrimônio vivo e tem muito a acrescentar à formação cidadã. Integrar o movimento às oficinas, aos projetos e aos planos de aula torna a instituição escolar um lugar mais dinâmico, inclusivo e condizente com a sociedade.

Visando a entrada do movimento no espaço educacional fortalece os pilares da escola democrática. A criação de momentos para a escrita de rimas, o grafite em muros da escola ou apresentações de dança devolvem ao estudante o desejo da palavra e da participação. Exercitam-se, assim, a oralidade, o raciocínio rápido, a convivência em equipe e a liberdade criativa.

A dimensão educativa informal do rap já era evidenciada por Elaine Nunes de Andrade (1999) em *Rap e Educação, Rap é Educação*. A pesquisadora ressalta que o movimento ensina mesmo longe da estrutura formal de ensino. Mediante o consumo das faixas e da convivência na cultura, os jovens absorvem lições sobre história da África, racismo no Brasil, opressão de classe e organização política — tópicos historicamente negligenciados pelos livros didáticos convencionais.

Andrade argumenta que os MCs e grupos de rap assumem, muitas vezes, o papel de educadores comunitários. Suas letras oferecem chaves de leitura para que os jovens interpretem as contradições do país e construam posicionamentos firmes diante da realidade. Trata-se de uma vertente de educação popular que nasce da própria comunidade para responder às suas urgências cotidianas.

Conectando as ideias de Andrade (1999), Souza e Fialho (2005) e Messias (2021), percebe-se que a cultura de rua opera em duas frentes complementares: ela mantém sua força educativa autônoma nas periferias e, ao mesmo tempo, enriquece a escola formal quando esta aceita acolhê-la. Essa troca fortalece a formação dos estudantes e consolida a inclusão social em bases reais.

Outro ponto pacífico entre os pesquisadores é a centralidade do movimento na construção do orgulho negro e periférico. Rocha, Domenich e Casseano (2001) afirmam que o movimento presenteia a juventude com novos espelhos e referenciais positivos. Em um país marcado por desigualdades raciais e exclusão, cantar sua própria história em tom de altivez é uma forma poderosa de desarmar preconceitos e afirmar a igualdade de direitos.

Hollanda (2010) complementa enfatizando a virada de chave do protagonismo juvenil. Por meio da criação artística, meninos e meninas da periferia deixam de figurar nos noticiários apenas como estatísticas de vulnerabilidade e passam a atuar como produtores de cultura, pensadores e líderes de suas comunidades. Esse movimento altera a relação dos sujeitos com o seu território e oxigena a vida democrática das cidades.

Fica demonstrado, assim, que a cultura Hip Hop transcende o campo artístico. Trata-se de uma força pedagógica e comunitária capaz de integrar arte, reflexão e transformação. Ao unir cultura e educação na luta pela cidadania, o movimento indica caminhos para que as periferias e suas juventudes reescrevam suas histórias com autonomia, altivez e justiça social.

O HIP HOP NO CONTEXTO ESCOLAR: EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A presença do Hip Hop na escola tem mobilizado importantes reflexões entre educadores e pesquisadores que enxergam no movimento uma ponte valiosa para revitalizar o cotidiano escolar.

Nascido nos territórios vulneráveis da cidade como arte, protesto e sociabilidade, o Hip Hop cruzou os portões da escola pública para oxigenar as práticas pedagógicas e tornar o ensino verdadeiramente conectado com a cultura juvenil. Autores como Messias (2021), Souza e Fialho (2005), Andrade (1999), Rocha, Domenich e Casseano (2001) e Hollanda (2010) convergentemente defendem que essa cultura urbana fortalece o pensamento crítico, valoriza a diversidade e revigora a formação cidadã.

De acordo com Souza e Fialho (2005), o currículo escolar não pode continuar distante do repertório trazido pelos alunos de seus territórios originários. Incorporar o rap, a dança break e a pintura em grafite na rotina pedagógica aproxima o saber acadêmico do saber da vida. Essa abertura gera um ambiente escolar mais humano e acolhedor, no qual os estudantes sentem que suas vivências são respeitadas, o que reduz o distanciamento entre o professor e a turma.

Essa aproximação com os saberes da comunidade é vital para consolidar uma escola genuinamente pública e inclusiva. Quando as aulas tratam apenas de realidades distantes ou abstratas, o desinteresse e o descompasso de aprendizagem tendem a crescer. O Hip Hop surge como alternativa capaz de reverter essa apatia, pois coloca no centro da quadra ou da sala de aula temas que tocam fundo no cotidiano dos jovens: discriminação de raça, desigualdade de classe, violência urbana, direitos humanos e cidadania.

Messias (2021) pondera que as letras de rap contêm uma riqueza poética e reflexiva indispensável ao desenvolvimento cognitivo e crítico. As narrativas trazidas pelos artistas expõem diagnósticos precisos sobre as condições das cidades brasileiras, instigando o jovem a formular suas próprias opiniões sobre política e sociedade. Por essa razão, a cultura Hip Hop deve ser reconhecida no meio escolar como fonte legítima de conhecimento e formação ética.

No trabalho diário dos professores, as vertentes do Hip Hop oferecem caminhos interdisciplinares ricos. Nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, a métrica e as rimas dos RAPs funcionam para o estudo de metáforas, ritmos, poéticas modernas e variações linguísticas. Em História e Geografia, o movimento ajuda a explicar a formação das cidades, as migrações, a segregação espacial e as lutas sociais do povo negro. A interdisciplinaridade dinamiza as aulas e mostra ao aluno a aplicação prática dos conteúdos formais.

Andrade (1999) reforça que os estudantes já chegam à escola com uma extensa bagagem de conceitos assimilados na escuta dos discos e na vivência da cultura de rua. Quando a equipe pedagógica reconhece esse aprendizado prévio, valida a bagagem cultural do aluno, elevando sua auto-estima acadêmica e tornando-o coautor do processo de aprendizagem.

A inclusão dessa cultura no contexto escolar serve também como barreira contra atitudes racistas e intolerantes. Sendo o Hip Hop uma expressão fortemente marcada pela ancestralidade negra e periférica, trazê-lo para a escola é dar visibilidade a formas de saber frequentemente marginalizadas pelos currículos tradicionais. Rocha, Domenich e Casseano (2001) lembram que o movimento sempre foi resposta e resiliência. Ao pautar esses temas em sala de aula, a escola combate o preconceito e constrói um ambiente pautado pelo respeito à diversidade cultural.

Representatividade é um fator determinante para o sucesso escolar. Muitos alunos negros e de baixa renda não encontram nos materiais didáticos figuras ou narrativas com as quais se identifiquem. Ao dar visibilidade às manifestações da periferia, a escola oferece espelhos positivos e reafirma o valor da história desses estudantes, promovendo um ambiente de equidade e respeito às diferenças.

Hollanda (2010) argumenta que as artes da rua produzem saberes de altíssimo valor social que não podem ser ignorados pelas instituições formais. A cultura de rua é espaço de invenção linguística, de apuro estético e de organização comunitária. Admitir o Hip Hop na escola ajuda a quebrar velhas

hierarquias preconceituosas que dividem a cultura entre "alta" e "baixa", democratizando o conceito de conhecimento.

Por fim, vale enfatizar o incentivo ao protagonismo dos jovens. Ao declamar uma poesia em um sarau, pintar um painel no muro da quadra ou organizar uma roda de dança, os estudantes deixam a posição de receptores passivos para se tornarem sujeitos ativos de sua formação. Essa tomada de espaço desenvolve a autonomia, a dicção, o trabalho em equipe e a auto-confiança, atributos fundamentais para a vida em sociedade.

Fica evidente, portanto, que integrar o Hip Hop às escolas públicas não é um mero recurso recreativo, mas uma escolha pedagógica consciente e engajada. O movimento amplia os horizontes da educação formal, fortalece as identidades populares e instrumentaliza os estudantes para exercerem sua cidadania com autonomia, consciência crítica e compromisso com a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura Hip Hop afirmou-se ao longo das últimas décadas como um dos movimentos culturais e políticos mais expressivos do Brasil, com presença marcante no cotidiano das periferias e no horizonte da educação pública. A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu constatar que o movimento transcende o âmbito da música e do entretenimento: ele atua como ferramenta de sobrevivência, formação de identidade, denúncia social e renovação das práticas pedagógicas. As pesquisas de Rocha, Domenich e Casseano (2001), Hollanda (2010), Messias (2021), Souza e Fialho (2005) e Andrade (1999) corroboram a tese de que o Hip Hop é crucial para amplificar vozes periferizadas e viabilizar caminhos de protagonismo para a juventude popular.

Ficou demonstrado que a gênese do movimento está no enfrentamento direto ao racismo, à desigualdade de renda e ao desamparo estatal sofrido pelas populações vulneráveis. A articulação entre rap, grafite, break e discotecagem gerou uma linguagem estética e política capaz de ressignificar a dor da exclusão em força criativa e organização comunitária. O movimento converteu-se, assim, em uma trincheira de resistência cultural e em um instrumento indispensável de afirmação de direitos e cidadania.

No campo pedagógico, identificou-se a enorme riqueza do movimento para aproximar a escola do cotidiano e dos anseios dos estudantes. O repertório trazido pelo rap e pelas demais expressões de rua permite construir dinâmicas de ensino dialogadas, críticas e interdisciplinares. Ao acolher o Hip Hop, a escola valoriza a bagagem cultural dos alunos, desperta o interesse pelo conhecimento formal e fortalece a formação do pensamento crítico indispensável à cidadania.

Ademais, incorporar as expressões periféricas no espaço escolar é um passo decisivo rumo à democratização do ensino e ao combate ao racismo institucional. Abrir espaço para as manifestações afro-brasileiras e periféricas ajuda a desarmar preconceitos históricos, fortalece a auto-estima dos estudantes negros e torna o ambiente de aprendizagem plural, acolhedor e comprometido com a equidade social.

Conclui-se, portanto, que a cultura Hip Hop desempenha um papel estratégico tanto na arena social quanto no universo educacional. O potencial do movimento em gerar reflexão, fortalecer identidades e impulsionar mudanças sociais reforça a urgência de aprofundar as pesquisas na área e ampliar sua presença nos currículos e nas redes públicas de ensino. Reconhecer o Hip Hop como produtor de conhecimento e agente educativo é valorizar a sabedoria das periferias e dar passos concretos na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Elaine Nunes de (org.). **Rap e Educação, Rap é Educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1999.
- CHANG, Jeff. **A History of the Hip-Hop Generation**. New York: St. Martin's Press, 2005.
- HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Hip Hop Cultura de Rua**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2010.
- MESSIAS, Ivan dos Santos. **Hip-hop: educação e poder – O rap como instrumento de educação**. Salvador: EDUFBA, 2021.
- RABAKA, Reiland. **From R&B and the Civil Rights Movement to Rap and the Hip Hop Generation**. New York: Palgrave Macmillan, 2013.
- ROCHA, Janaína; DOMENICH, Mirella; CASSEANO, Patrícia. **Hip-Hop: a periferia grita**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva; FIALHO, Joaquim. **Hip Hop e Educação: a cultura de rua entra na escola**. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

RACISMO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

RACISM IN BRAZILIAN SCHOOLS

CAROLINA COUTINHO DEL PINO

RESUMO

Este artigo aborda o racismo na escola, traz reflexões sobre as práticas pedagógicas que, mesmo não intencionais, perpetuam a exclusão de conteúdos e vivências importantes para os alunos afrodescendentes. Na atual conjuntura política, econômica e social brasileira, é muito relevante pensar no racismo estrutural que se encontra, muitas vezes, nas instituições de ensino. Ao longo da história percebe-se negação e desvalorização da cultura negra, e de outras etnias, tentando imprimir a veracidade na história da elite dominante. Deveria ser na escola, que o racismo fosse discutido, já que a cada hora faz vítimas no país. Mas, o que se vê, é uma educação excludente que ainda traz por meio de livros, atividades e conteúdos, a visão do colonizador branco.

Palavras-chave: Racismo; Escola; Discriminação; Diversidade.

ABSTRACT

This article addresses racism in schools, reflecting on pedagogical practices that—even if unintentional—perpetuate the exclusion of content and lived experiences relevant to students of African descent. In the current Brazilian political, economic, and social landscape, it is crucial to consider the structural racism often found within educational institutions. Throughout history, there has been a denial and devaluation of Black culture—as well as that of other ethnic groups—in an attempt to validate the narrative of the

dominant elite. Schools should be the place where racism is discussed, given that it claims victims in the country every hour. However, what we see instead is an exclusionary educational system that continues to present the white colonizer's perspective through textbooks, activities, and curriculum content.

Keywords: Racism; School; Discrimination; Diversity.

INTRODUÇÃO

A escola deveria ser espaço privilegiado de debates e reflexões sobre racismo, pois é um tema recorrente na sociedade brasileira, mas o que se percebe é que há pouca discussão sobre a história e cultura africana em prol da cultura europeia, dos colonizadores do Brasil.

Mesmo com a obrigatoriedade da lei n° 10.639/2003 implantada pelo governo federal, que instituiu o ensino de História e da Cultura Afro-brasileira em todas as escolas do Ensino Fundamental e médio, é pouco conteúdo discutido ou até mesmo trabalhado, reduzindo a atividades perto do dia 13 de maio (Data da Lei Áurea). A atividade é relegada a uma data comemorativa.

Assim, é muito importante que os brasileiros conheçam a história e cultura africana, pois neste país, tem-se muitos descendentes. Aqui, não se defende uma cultura em detrimento da outra, mas se espera a construção de uma identidade brasileira que trate as culturas originárias com respeito e igualdade.

Há um mito que não existe racismo, que se vive em uma democracia racial e que todos são iguais. Porém, o que se observa cotidianamente, são casos e mais casos de discriminação, quer apareçam nos jornais, nas redes sociais ou até mesmo nos corredores da escola. Para que isso seja amenizado, este artigo aborda práticas pedagógicas que combatem o racismo e apresenta um aprofundamento sobre as leis que amparam a sociedade democrática e igualitária.

RACISMO NA ESCOLA

Até um tempo atrás, a escola não discutia e nem trabalhava com o tema cultura afro-brasileira e nem indígena. Foi por meio de leis que a obrigatoriedade de se discutir estes assuntos foi implantada.

Em forma de data comemorativa, as escolas passavam o conteúdo do final da escravidão na data da assinatura da Lei Áurea (13 de maio de 1.888), enaltecendo a princesa Isabel pela própria benevolência, até 1.970 ela era festejada como a verdadeira responsável pela abolição da escravidão no Brasil, quando se começou a questionar o papel dela na assinatura da lei.

Atualmente, as escolas incorporaram a data 20 de novembro em comemoração ao dia da Consciência Negra, lei l Nº 12.519, de 10 de novembro de 2011, data provável da morte de Zumbi, como uma data de reflexão.

O Dia da Consciência Negra é considerado importante no reconhecimento dos descendentes africanos e da construção da sociedade brasileira. A data, dentre outras coisas, suscita questões sobre racismo, discriminação, igualdade social, inclusão de negros na sociedade e a cultura afro-brasileira, assim como a promoção de fóruns, debates e outras atividades que valorizam a cultura africana.

Aqui nota-se que a lei, vigente em território nacional, foi aprovada tardiamente, apenas em 2.011. Amorim (2007) afirma que:

> [...] a escola na atualidade tem como desafio a inclusão das diferentes pessoas, seja no âmbito das relações, seja no atendimento das necessidades individuais e coletivas. Neste sentido, faz-se necessário que todos os envolvidos com a educação estejam preparados para vivenciar no cotidiano das instituições de ensino alternativas de práticas que ajudem a formar seres humanos mais solidários e que saibam conviver com as diferenças (AMORIM, 2007, p.216).

Desde a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1.996, a educação tenta inserir a temática de cultura indígena e afro-brasileira nos currículos, porém há muita pressão pelos conservadores que isto não seja feito, afinal o objetivo da elite é manter o oprimido no lugar de subjugado.

Porém muitos setores da sociedade também pressionam pela inserção destes assuntos, pois a maioria dos brasileiros tem como herança, traços africanos e indígenas. A própria Constituição de (1.988) garante os estudos destes assuntos.

Um avanço para este tema foi a Lei 10.639 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, tendo a inclusão da cultura indígena com a lei 11.645, em 2008.

Contestando o modelo de educação, que favorece a manutenção do poder da elite, a educação tornou-se alvo de embates e ditadura.

O desafio nos dias atuais, mesmo com a garantida constitucional da liberdade de cátedra, é o professor poder inserir e refletir sobre o racismo nas aulas. O desafio é profundo, apesar de existirem leis específicas para que a opressão das culturas não hegemônicas seja superada.

> Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano. Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano. (PCN, 2001, p. 16)

Para se dimensionar o quanto a cultura legitimada pelos grupos que estão no poder exerce influência nas práticas escolares, observa-se ataques massivos aqueles professores que tentam incluir a religião de matriz africana como objeto de estudo. Mas, estes mesmos grupos apoiam músicas, festas e encontros cristãos nos corredores da escola.

Não há priorização do entendimento das formas de organização das tribos indígenas e as relações que estabeleciam entre si, antes, durante e depois da invasão dos portugueses, bem como da cultura, manifestações artísticas, filosóficas, linguísticas e musicais, manutenção dos recursos naturais, dentre outros elementos.

Na atual situação política brasileira, os indígenas continuam sendo marginalizados e destituídos de qualquer direito civil.

> Ambas, desigualdade social e discriminação, se articulam no que se convencionou denominar "exclusão social": impossibilidade de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade, e de participação na gestão coletiva do espaço público — pressuposto da democracia. Por esse motivo, já se disse que, na prática, o Brasil não é uma sociedade regida por direitos, mas por privilégios. Os privilégios, por sua vez, assentam-se em discriminações e preconceitos de todo tipo: socioeconômico, étnico e cultural. Em outras palavras, dominação, exploração e exclusão interagem; a discriminação é resultado e instrumento desse complexo de relações. (PCN, 2001, p. 19)

Professores estão sendo ameaçados, denunciados e têm sofrido pressão de alunas e alunos, bem como de mães e pais, quando buscam sair do eixo de conhecimento euro-estadunidense.

> A inviabilização do negro, a difusão de um imaginário negativo em relação ao negro dos significados positivos em relação aos brancos é estratégia de discurso racista observada como forma de discriminação no interior das escolas, via livros didáticos e literatura infanto-juvenil [...] (SILVA, 2008, p. 95).

Num contexto infeliz, docentes cientes de seu papel e, também, do papel transformador da educação podem sofrer pressão, até mesmo, de seus pares e de suas chefias, por estarem cumprindo a lei. Assim, muitos educadores preferem então, dar continuidade na história contada pelos dominantes para não se verem comprometidos.

> Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. (PCN, 2001, p.21)

Reconhecer e valorizar os diferentes grupos étnicos presentes na sociedade, em lugar de apresentar apenas as contribuições das pessoas brancas, é fundamental para expor as desigualdades estruturais que perduram até hoje e para problematizar a falsa ideologia da harmonia racial. Os negros e os indígenas tiveram, e continuam tendo, papel importante na história e na construção da sociedade brasileira.

Mesmo assim, esse papel precisa ser evidenciado, no mínimo, no mesmo nível do papel exercido pelo homem branco.

Abrir o diálogo estruturado, crítico e democrático é uma maneira de dar voz àqueles que vivenciam o racismo no cotidiano, seja na vida comunitária, na escola, na família ou nas redes sociais. Todo o processo de ensino e aprendizagem é permeado pelas experiências raciais.

Ou seja, quando não se dá visibilidade à elas, os alunos perdem a compreensão histórica da diversidade étnico-racial na formação da sociedade brasileira. Ou seja, a representatividade é muito importante.

> Alguns estudos publicados vêm demonstrando sistematicamente que os negros obtêm piores resultados que os brancos nos indicadores educacionais. Proporcionalmente, maior número de escolares negros evade da escola ou apresenta atraso escolar, seja pela entrada tardia na instituição, seja devido às continuas repetências (SOUZA, MOTTA, 2002, p. 43).

Há avanços e retrocessos na educação inclusiva da história das raças, principalmente no Brasil, mas isso serve como alavanca para novas reflexões e debates a fim de acabar com o racismo estrutural e avançar na educação que promove igualdade a todos.

ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA

Segundo Souza e Motta (2002), uma maneira de combater o racismo na escola é conhecer e valorizar a pluralidade étnico-racial brasileira; valorizando as várias culturas presentes no país; reconhecendo as qualidades de cada cultura, valorizando-as criticamente; repudiando todo tipo de discriminação seja ela de ordem religiosa, étnica, sexual, entre outras; valorizando um convívio pacífico e criativo entre os diferentes; por fim compreendendo a desigualdade como um problema social passível de mudanças.

Estudos e formação continuada também são necessárias para que os professores possam refletir sobre o material fornecido para as aulas, principalmente aqueles que abordam a perspectiva eurocentrista.

> Outra forma de manifestação não-direta de discriminação é a centralidade dos currículos em perspectiva eurocêntrica (simbólica), que valoriza os aspectos de origem e influência da Europa, tomada como *lócus* da civilização. Paralelamente, os legados de outras origens são

> desconsiderados e/ou desvalorizados. O movimento negro e pesquisadores negros mantêm como uma de suas reivindicações no campo da educação o ensino de história e cultura afro-brasileiras como forma de adequar o tratamento do patrimônio cultural negro nos currículos, e de dar visibilidade ao negro na sociedade brasileira (SILVA, 2008, p. 93-94).

Pesquisar e entender a história africana para que os alunos possam compreender melhor a formação do povo brasileiro. E isto se dá com debates sobre livros didáticos que ainda tem atitudes racistas nos conteúdos, quer sejam eles na literatura, geografia, história e etc.

> O PCN- Pluralidade cultural deixa clara a necessidade de abordar esse tema; todavia, a grande questão é como fazê-lo sem ampliar os processos discriminatórios em nossa sociedade. É preciso muito debate, esclarecimento, denúncia e pesquisa. Desde 1988, discriminação racial é crime. Mas como comprovar isso, se não temos claro em nossa sociedade o que é discriminação racial? Algumas vezes, o que pode parecer uma simples brincadeira é, sem dúvidas um crime (SOUZA, 2001, p. 58).

A melhor forma de combate ao racismo é conhecimento. O ser humano, muitas vezes, teme e rejeita o que não conhece.

Conhecer pessoas e passar tempo com elas é uma forma de derrubar barreiras e preconceitos. Viagens de campo, feiras étnicas, festivais, ou simplesmente uma visita a um restaurante étnico próximo, podem ser oportunidades para essa interação.

Da mesma forma, convidar oradores negros para falar sobre o racismo. Uma coisa é aprender sobre África e seus povos numa aula expositiva, com o uso de um livro. Outra, bem diferente, é sentir, ouvir, tocar, vivenciar esta cultura apresentada por meio de músicas, instrumentos musicais, palavras e dialetos, contos populares, histórias pessoais de imigrantes, obras de arte, artesanato, alimentos, fotografias, tecidos e joias.

Promover e organizar debates sobre como o cruzamento de etnia, religião, cultura, geografia e status socioeconômico resulta em experiências de vida muito diversas para diferentes grupos de pessoas.

> Aqui se coloca a sensibilidade em relação ao outro. Compreender que aquele que é alvo de discriminação sofre de fato, e de maneira profunda, é condição para que o professor, em sala de aula, poça escutar até o que não foi dito. Como a história do preconceito é muito antiga, muitos dos grupos vítimas de discriminação desenvolveram um medo profundo e uma cautela permanente como reação. O professor precisa saber que a dor do grito silenciado é mais forte que a dor pronunciada (PCN, 2001, p. 55).

A utilização de livros literários, por exemplo, ajuda a compartilhar experiências pessoais de diferentes indivíduos. Por isso, a escolha de títulos que tragam a diversidade étnico-cultural ser muito importante.

Se o professor evita os conflitos e desafios das diferenças humanas, pode passar a falsa mensagem de que tudo é só harmonia no mundo, já que todas as culturas são divertidas e interessantes.

Um bom trabalho social, com a participação dos alunos, pais e funcionários, pode ser um eficiente antídoto ao racismo se for capaz de promover a conscientização. Quando desenvolvido de forma contínua, esse trabalho desenvolve novos olhares sociais, com valorização da autoestima de crianças negras, indígenas, entre outras, na escola, e o reconhecimento de comportamentos desiguais e preconceituosos.

> O cotidiano da escola permite viver algo da beleza da criação cultural humana em sua diversidade e multiplicidade. Partilhar um cotidiano onde o simples “olhar-se” permite a constatação de que são todos diferentes traz a consciência de que cada pessoa é única e, exatamente por essa singularidade, insubstituível (PCN, 2001, p. 53).

Combater o racismo é um trabalho constante que exige dedicação do professor. Este tema deve estar pautado tanto no plano político pedagógico (PPP), como nas reuniões pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo por meio de pesquisa bibliográfica, descreveu-se o racismo em vários ambientes, principalmente nas escolas brasileiras.

Entende-se que leis, a cultura e os saberes caminham conforme o grupo que ocupe o poder, mas, acredita-se que independente disso, a escola é espaço de reflexão e construção de discurso de empoderamento e questionamento de desigualdades. Foi preciso a criação de leis específicas para que fossem inseridos e trabalhados, na escola, saberes advindos dos povos oprimidos.

O estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, mesmo obrigatório em todo o currículo escolar, se fosse realmente efetivado, permitiria aos alunos conhecerem as próprias raízes, criando novas formas de se relacionarem na sociedade.

Assim, os grupos conservadores temem perder a hegemonia que permite a exploração desenfreada do meio ambiente, o questionamento dos valores de uma única religião, a cristã (leia-se, cristã de manifestação branca), a superação das formas com as quais os recursos, as propriedades e os meios de produção são organizados. Para isso, tentam criminalizar a prática docente, as discussões nas escolas e atacar a diversidade e a luta por equidade.

Conclui-se então que este debate na escola deve promover a compreensão e aceitação do outro, com as diferenças e necessidades. Além de alertar a comunidade escolar, compreendida por pais, alunos, professores, direção, funcionários e familiares, para a necessidade de se atuar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos se sintam representados e respeitados nas próprias escolhas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, R. M. de. **O ensino para educação das relações étnico-raciais**: um olhar para o cotidiano escolar. In: Revista História e Ensino vol.13. Londrina: Ed. UEL. 2007.

AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceitos na escola,** alternativas teorias e práticas. São Paulo; Sammus; 2001.

BITTENCOURT, C. (org.) **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico - racias e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC/Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Ática, 1978. v.1 e 2.

GOMES, N. L. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (org.) **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.p. 143 a 154.

LOPES, N. **O RACISMO explicado aos meus filhos.** Rio de Janeiro; Agir; 2007.

MAGNOLI, D. **Uma gota de sangue história do pensamento racial**. São Paulo; Editora contexto; 2009.

MENEZES, W. **O preconceito racial e sua repercussão na instituição escola**. São Paulo; 2002.

MILOVIC, M; **Comunidade da diferença.** Rio de Janeiro; Editora Unijui; 2004.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, K. e GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006 (Coleção para entender).

ROSEMBERG, F. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J. G. (org.) **Diferenças e preconceitos na Escola: Alternativas teóricas práticas.** São Paulo: Summus Editorial, 1998.

SANTOS, L. C. dos. **A presença negra no Brasil**. In: Curso Educação Africanidades Brasil. Brasília: MEC, 2006.

SILVA, M. R. L. **Introdução à filosofia e educação**. São Paulo; Avercamp; 2007.

SILVA, P. V. B. **Racismo em livros didáticos na escola**, estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa; São Paulo; 2008.

SOUZA, I. S.; MOTTA, F. P. C.; FONSECA, D. **Estudos sociológicos e antropológicos**. São Paulo; 2002.

SOUZA, M. de M. e. **África e Brasil africano.** São Paulo: Ática, 2008.

O RESGATE DA LEITURA DAS FAMÍLIAS PARA SUAS CRIANÇAS



REVIVING FAMILY READING FOR CHILDREN

CLEONE ROBERTA DE SOUZA
Graduação em Pedagogia, pela Universidade Metropolitana de Santos (2010). Pós-Graduação em Gestão Escolar com ênfase em Direito Educacional (2025). CEI Vila Calu.

RESUMO

Esse artigo pretende abordar reflexões a respeito do resgate da leitura das famílias para suas crianças. Hoje se sabe que as famílias dos pré-escolares estão vinculadas de diferentes formas à alfabetização, criando contextos que suportam seu desenvolvimento em maior ou menor grau. No entanto, esses antecedentes vêm principalmente de estudos em países desenvolvidos, com poucas pesquisas em países em desenvolvimento. O objetivo deste estudo é caracterizar as crenças e práticas de letramento e linguagem em famílias com diferentes níveis de escolaridade materna. Conhecer os fundamentos de alfabetização que diferentes famílias proporcionam a seus filhos pode permitir que as escolas ajustem suas práticas de ensino às características das famílias dos alunos, facilitando a compensação das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Alfabetização; Escolaridade; Práticas

ABSTRACT

This article presents reflections on the importance of families reading to their children. It is currently understood that the families of preschoolers are linked to early literacy in various ways, creating contexts that support development to varying degrees. However, existing evidence stems primarily from studies conducted in developed nations, with limited research available from developing countries. The aim of

this study is to characterize the literacy and language-related beliefs and practices of families with varying levels of maternal education. Understanding the literacy foundations that different families provide for their children can enable schools to tailor their teaching practices to the characteristics of students' families, thereby helping to mitigate social inequalities.
Keywords: Literacy; Schooling; Practices

INTRODUÇÃO

A partir do Paradigma da Alfabetização Emergente, a leitura se desenvolve ao longo de um continuum, onde a criança desenvolve habilidades, conhecimentos e atitudes sobre a alfabetização - habilidades emergentes de alfabetização, como consciência fonológica, vocabulário ou conhecimento de nomes de letras, entre outros - mesmo antes de receber o formalismo instrução de leitura.

Pesquisas realizadas em países desenvolvidos identificaram alguns fatores familiares que facilitariam o desenvolvimento dessas habilidades emergentes de alfabetização, como crenças e valores familiares em relação à alfabetização, práticas de alfabetização familiar e linguagem e recursos literários disponíveis em casa. Todos esses fatores variam em várias dimensões sócio demográficas, como cultura, etnia, nível socioeconômico.

Existem inúmeros escritos de pessoas de grande renome falando sobre os muitos benefícios que as histórias têm, não apenas na educação da criança, mas na vida familiar.

A maior vantagem educacional, sem dúvida, é a capacidade de uma história de transmitir valores. Talvez não o tenhamos notado conscientemente, mas se o analisarmos, a maioria dos valores mais firmemente enraizados em nossa própria personalidade veio da mão de uma história: os 3 porquinhos, por exemplo, nos incutiram a importância de trabalhar bem; a tartaruga e a lebre nos mostraram que a constância e a modéstia deram seus frutos; e o gafanhoto e a formiga nos fizeram ver que era mais lucrativo trabalhar do que ser preguiçoso.

Isso não é por acaso. Todas as histórias têm um argumento lógico que une as diferentes partes, tornando-as muito mais fáceis de lembrar. Desse modo, nossa memória armazena precisamente esse enredo porque é a cola de todos esses elementos e, portanto, a maneira mais fácil de acessar o resto dos detalhes da história. E a moral é precisamente o melhor resumo de uma história e, portanto, o que melhor retemos dela. Assim, por exemplo, pode-se esquecer detalhes do que diziam o gafanhoto e a formiga, mas não se esquece que uma vadiava enquanto a outra trabalhava para armazenar alimentos.

Mas, além de serem ferramentas educacionais e de ensino poderosas, as histórias de ninar inventadas e personalizadas nos permitem estabelecer um vínculo muito forte com as crianças. Como são inventados e originais a cada dia, quem conta deve dedicar toda a sua habilidade e atenção, mesmo que apenas para aquele momento e isso é algo que as crianças, acostumadas a ser o centro das atenções das ações, mas não dos pensamentos (muitos pais têm preocupações demais para estacioná-las por completo, mesmo que por pouco tempo) percebem com muita gratidão e entusiasmo. E ao

personalizá-los os pais se obrigam a ouvir e cuidar dos filhos, e os filhos se sentem verdadeiramente especiais. Essa grande carga emocional é outro fator importante que facilita a memorização e assimilação do que é ensinado nessas histórias.

Por fim, contar histórias sem livros ou fotos, com a sala às escuras e as crianças deitadas, como gosto de fazer, é uma ajuda muito eficaz para neutralizar a falta de atenção que muitas crianças hoje sofrem, causado por viver em um mundo com tantos estímulos visuais. Sob a penumbra do corredor, e com a presença tranquilizadora dos pais, as crianças abrem os ouvidos prontas para serem transportadas para o mundo da história e, sem perceber, estão aprendendo a focar a atenção; não só isso, mas também usando o ouvido como sentido primário, ao contrário do que terá acontecido durante o dia.

O PODER DAS HISTÓRIAS INFANTIS

A leitura é uma forma da criança descobrir um novo vocabulário, aprender a expressar suas emoções com mais facilidade ou compreender conceitos morais como o bem e o mal.

Todos esses benefícios da leitura de histórias infantis tornam imprescindível que essa atividade se torne um hábito desde a infância, meta em que os pais terão papel fundamental.

Certamente, muitos pais hoje adquiriram o hábito de ler porque quando eram jovens seu pai ou mãe compartilhou com eles a experiência da leitura.

O interesse pela leitura deve se tornar um hábito, para isso, é necessário incutir na criança o hábito da leitura, e se possível, fazê-lo constantemente, sempre no mesmo horário e no seu dia a dia, tornando-se um só mais tarefa para a qual você deve gastar algum tempo. O hábito da leitura pode ser introduzido na vida das crianças, até mesmo das muito pequenas. Atualmente, existem livros para todas as idades que permitirão aos pais despertar nos filhos o gosto pela leitura.

Hoje, os pais estão tão saturados de dever de casa que não há tempo para nossos filhos, muito menos para ler para eles uma história para dormir. Ler uma história para crianças todas as noites é mais do que uma atividade de arrulhar, pode beneficiar muito crianças e adultos. Portanto, um bom hábito que os pais devem adotar é ler uma história para os filhos desta forma, a leitura está sendo incentivada e a imaginação deles fortalecida, o que será útil para o resto da vida.

Contar histórias para crianças oferece grandes vantagens, como criar laços de afeto entre pais-avós e filhos. Ler histórias para crianças ajuda-as a desenvolver diferentes habilidades ou a tomar consciência das atividades que gostam de fazer. Com a leitura constante, os talentos das crianças vão se desenvolvendo, ao mesmo tempo em que adquirem conhecimentos éticos proporcionados pelas histórias contadas.

Os contos de fadas constituem um patrimônio narrativo que atravessa séculos e culturas. Eles podem surgir da tradição oral — transmitidos por narradores que, ao longo de diferentes épocas e regiões, preservam histórias por meio da fala — ou da produção literária, quando autores conhecidos registram essas narrativas em livros. Com o passar do tempo, esses contos se expandiram para

inúmeros meios de comunicação, como o cinema, a televisão, o teatro, a animação e até mesmo os jogos digitais.

Embora o imaginário popular contemporâneo tenha sido fortemente influenciado pela estética da Disney — marcada por heroínas frágeis, príncipes idealizados e finais felizes — essa fórmula não define a essência dos contos de fadas. Essas narrativas exploram o fantástico, o mágico, o sombrio, o simbólico, o desejo humano e o maravilhoso. São histórias que tratam de questões profundas, muitas vezes relacionadas à ética, à moral e à formação emocional, sendo transmitidas de geração em geração como instrumentos de reflexão e aprendizado.

Cezzaretti (1989, p. 26) afirma que:

> Os contos de fadas revelam conflitos internos e oferecem caminhos simbólicos para superá-los, restabelecendo a harmonia existencial. A clássica oposição entre bem e mal, tão presente nessas narrativas, funciona como uma forma de terapia simbólica, permitindo que sentimentos inconscientes venham à tona e que aspectos profundos da personalidade sejam trabalhados.

Assim, embora cada indivíduo possua modos de pensar e agir que são inatos, essas características podem ser moldadas pelas vivências — e os contos de fadas são uma dessas vivências simbólicas que ajudam a estruturar a compreensão do mundo.

Fromm (1962, p. 16) explica que a linguagem simbólica traduz emoções, pensamentos e experiências íntimas em imagens sensoriais, como se fossem acontecimentos concretos. Essa linguagem não segue a lógica convencional do cotidiano, mas opera por intensidade e associação. É, segundo ele, o único idioma verdadeiramente universal criado pela humanidade, compreendido por todas as culturas ao longo da história.

Dessa forma, os contos de fadas funcionam como espelhos internos: cada pessoa interpreta a narrativa de acordo com suas próprias vivências, medos, desejos e conflitos.

Franz (1981, p. 73) aprofunda essa perspectiva ao afirmar que:

> O conto de fadas possui um significado psicológico essencial. Ele tenta representar um fenômeno psíquico complexo — o Self — que precisa ser mostrado em diferentes histórias e sob múltiplos aspectos. O Self é a totalidade da personalidade e o centro regulador do bem-estar emocional. Quando o Ego se harmoniza com essa totalidade, o indivíduo encontra equilíbrio.

O Ego, por sua vez, é o núcleo da consciência, funcionando como um reflexo do Self. A psique, portanto, é composta pela consciência e pelo inconsciente, e o herói das narrativas representa um modelo arquetípico de Ego alinhado ao Self — uma figura que simboliza o processo de integração interna.

Cada leitor ou ouvinte enxerga os contos de fadas de maneira singular, pois os personagens e situações evocam experiências pessoais, desafios emocionais ou conflitos que podem estar presentes na vida real.

Bettelheim (2002, p. 20) reforça que:

> Enquanto diverte, o conto de fadas ajuda a criança a compreender a si mesma, contribuindo para o desenvolvimento de sua personalidade. Essas histórias oferecem significados em múltiplos níveis e enriquecem a vida infantil de maneiras tão diversas que nenhum livro poderia abarcar completamente a profundidade de suas contribuições.

Além disso, os contos de fadas preservam a memória de um mundo antigo, marcado por dificuldades extremas. Eles refletem uma época em que a sobrevivência era incerta, quando famílias lutavam para alimentar seus filhos, quando animais selvagens representavam perigo real e quando florestas densas simbolizavam o desconhecido. Essa realidade, muito mais longa que a era moderna, deixou marcas profundas na psique humana.

Os personagens dessas histórias são frequentemente definidos por suas ocupações — agricultores, lenhadores, alfaiates, pescadores, reis ou moleiros — e quase sempre vivem na pobreza. As mulheres, inclusive rainhas, morriam jovens devido às condições duras da maternidade contínua. As madrastas cruéis, tão comuns nos contos, muitas vezes eram adolescentes encarregadas de cuidar dos filhos de outras mulheres.

Nesse cenário, o desconhecido além do horizonte podia ser imaginado como mágico, perigoso ou extraordinário, e assim nasciam as narrativas fantásticas que atravessaram séculos.

OS PROCESSOS DE LEITURA

Ao se pensar no processo da leitura o educando deve buscar compreender e refletir a respeito do significado que a leitura representa para si.

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.

AS HISTÓRIAS E OS CONTOS DE FADAS COMO FUNDAMENTAIS NO UNIVERSO INFANTIL

Os contos de fadas funcionam como um espaço simbólico onde emoções, lembranças e conflitos internos são projetados nas figuras dos personagens. Tanto crianças quanto adultos, ao ouvirem uma narrativa, ativam memórias de situações marcantes de suas vidas, reconhecendo nos heróis, vilões e desafios elementos que dialogam com suas próprias experiências. Por isso, essas histórias se tornam ferramentas valiosas para o trabalho psicopedagógico, permitindo identificar aspectos emocionais que podem estar interferindo no processo de aprendizagem.

Quando a criança escuta um conto, não basta apenas ouvir passivamente. É essencial que ela tenha a oportunidade de conversar sobre a história, expressar sentimentos, comentar situações e relacionar o enredo com sua própria realidade. Esse diálogo transforma a narrativa em algo significativo, ajudando a elaborar conflitos internos e a lidar com transtornos emocionais que podem estar presentes.

Bettelheim (2002, p. 74) destaca que a criança “sente” intuitivamente qual história corresponde ao seu estado emocional naquele momento — especialmente quando enfrenta algo que não consegue resolver sozinha. Ela percebe, de forma simbólica, onde o conto lhe oferece uma via para enfrentar um problema difícil.

Assim, os contos de fadas tornam-se um espelho da vida emocional da criança. Eles permitem que ela interiorize suas vivências e encontre, nas narrativas, caminhos para expressar aquilo que não consegue verbalizar diretamente. Nesse processo, a atuação do psicopedagogo é fundamental, pois ele ajuda a interpretar essas manifestações simbólicas e a integrá-las ao desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Amarilha (1997, p. 53) reforça essa ideia ao afirmar que, ao mergulhar na trama de uma narrativa, o leitor ou ouvinte entra em um “teatro interior”. Ele não apenas observa o desenrolar dos acontecimentos, mas também pode assumir o papel de um personagem, vestir sua máscara e experimentar seus dilemas. Esse movimento de projeção funciona como um jogo de espelhos, no qual o indivíduo ensaia atitudes, experimenta emoções e constrói autonomia para a vida adulta.

Dessa forma, ao ouvir uma história, a pessoa atravessa a fronteira entre o real e o imaginário, explorando sentimentos que podem estar influenciando sua vida de maneira profunda.

Os contos de fadas se passam em territórios imaginários — espaços mágicos onde tudo é possível. Neles, heróis e heroínas enfrentam desafios, perigos e perdas em um mundo que, embora lembre a realidade humana, opera segundo regras próprias. Esse deslocamento para um universo extraordinário permite que leitores e ouvintes vivenciem maravilhas, encontrem esperança e experimentem a realização de desejos que, na vida cotidiana, parecem inalcançáveis.

Os agentes que produzem esses milagres variam conforme a tradição cultural: fadas, duendes, madrastas astutas, beldames enigmáticas, animais falantes ou seres sobrenaturais. Muitas dessas figuras carregam traços históricos e simbólicos que atravessam séculos. A literatura medieval, por exemplo, transformou o rei Arthur em protagonista de narrativas que incorporam elementos típicos dos contos de fadas — objetos mágicos, provas difíceis, monstros, florestas ameaçadoras e viagens que conduzem ao desconhecido.

Essas histórias evocam violência, injustiça, perdas e má sorte, mas sempre apontam para uma promessa de superação. O final feliz, tão característico do gênero, funciona como uma luz que guia os protagonistas — e também os leitores — através das sombras. Embora existam versões trágicas, como a Chapeuzinho Vermelho de Charles Perrault, elas são exceções. As narrativas populares costumam transformar o desfecho, permitindo que a heroína engane o lobo ou seja salva por um novo personagem, como o pai introduzido pelos irmãos Grimm.

Ao longo de milhares de anos, os contos de fadas têm acompanhado a humanidade, contribuindo para a formação emocional, social e cognitiva das crianças. Eles ensinam, confortam, revelam conflitos e oferecem caminhos simbólicos para enfrentá-los — e é justamente por isso que permanecem tão vivos e necessários.

Quais são as características que definem um conto de fadas? Primeiro, é uma narrativa curta, às vezes, menor que uma única página, às vezes chegando a muito mais, mas o termo não se aplica mais, como antes, a um trabalho de romance. Em segundo lugar, os contos de fadas são histórias familiares, comprovadamente antigas porque foram transmitidas ao longo das gerações ou porque o ouvinte ou o leitor se impressiona com a semelhança de sua família com outra história; eles podem aparecer remendados e remendados, como um ajuste de foto com identificador.

A sabedoria acumulada do passado foi depositada neles - pelo menos, é o sentimento que um conto de fadas irradia e a reivindicação que a forma fez desde as primeiras coleções. Estudiosos de contos de fadas distinguem entre contos populares genuínos e contos literários; as primeiras são habitualmente anônimas e indecorosas, as últimas assinadas e datadas, mas a história da transmissão das histórias mostra um envolvimento inextricável e fecundo.

Mesmo quando todos os esforços eram feitos para manter os dois ramos separados, os contos de fadas insistiam em se tornar literatura.

Escutar histórias contribui de forma significativa para o processo de ensino aprendizagem e auxilia na análise realizada pelo psicopedagogo.

Segundo Kupstas (1993, p. 17):

> Os contos de fadas são de origem celta e surgiram como poemas que revelavam amores estranhos, fatais e eternos. Por volta do século II a.c até o século I da era cristã, o povo celta acrescentou, a tantas histórias bem antigas, a presença forte das fadas, que seriam mulheres iluminadas capazes de prever o futuro de outra pessoa, normalmente alguém especial a quem elas protegiam. Assim, a imaginação popular dotou-as de asas, varas de condão e diminuiu o seu tamanho, mas sempre as vendo como belas e bondosas.

Uma característica definidora dos contos de fadas segue organicamente da tradição oral e popular implícita: a combinação e recombinação de tramas e personagens familiares, dispositivos e imagens. Eles podem estar ligados a um conto de fadas conhecido em particular - como Gato de Botas ou Cinderela -, mas os contos de fadas são genericamente reconhecíveis, mesmo quando a identidade exata da história em particular não é clara.

De acordo com Albino (2010, p. 4):

> Embora a literatura infantil tenha surgido no século XVIII, foi somente no século XIX, que, relativizando, ainda que de maneira incipiente o flagrante pacto com as instituições envolvidas com a educação, ela define com a maior segurança os tipos de livros que mais agradam aos pequenos leitores, determinando suas principais linhas de ação: histórias fantásticas, de aventuras e que retratem o cotidiano infantil.

Portanto, a literatura representa momentos históricos e contribui no processo ensino aprendizagem, além de contribuir para os aspectos emocionais e afetivos. Percebe-se isso por meio dos contos de fadas desde as eras mais antigas até os dias atuais.

Segundo Coelho (2001, p. 13):

> A literatura infantil é, antes de tudo, literatura: ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra, na verdade ela funde os sonhos coma e a vida prática, o imaginário é o real, os ideais e sua possível realização.

Percebe-se que de acordo com o momento histórico de cada sociedade os contos de fada transmitem algo vivenciado naquele determinado momento.

Segundo Schneider e Torossian (2009, p. 133):

> O surgimento dos contos de fadas perde-se no tempo. A literatura registra que são histórias transmitidas oralmente de geração a geração e que, mesmo com toda a tecnologia existente, mantêm seu espaço de destaque narrativo junto à infância. Já não se reservam apenas à função de distração ou de acalanto ao sono das crianças, mas seu poder se expressa na magia e na fantasia que despertam no infante. Tornam-se, assim, alvo do estudo científico de diversas ciências do conhecimento e do desenvolvimento infantil, como a Pedagogia, a Psicologia e, em especial, a psicanálise.

A partir da descoberta da infância, as histórias começaram a sofrer alguns ajustes com o objetivo de contemplar a imaginação e as necessidades das crianças. Assim, os contos começaram a ser narrados pelas amas, governantas, ou “cuidadora” de crianças, imortalizando as histórias de origem popular.

De acordo com Coelho (2001, p. 17):

> O conto de fadas parece mesmo imortal. De mito primitivo, passando pela leitura poética dos celtas, tornando-se violento na Idade Média e modelo exemplar no século XIX, constitui hoje a literatura que a criança recebe da mãe, na hora de dormir. É o enredo inspirador para inúmeros filmes e desenhos animados na tevê.

Os contos de fada mostram um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo. Então a intervenção do psicopedagogo em relação ao processo ensino aprendizagem, fazendo uso da leitura dos contos de fada é fundamental para analisar fatos que possam estar ocasionando algum problema na vida da criança ou até mesmo do adulto.

Segundo Bettelheim (2002, p. 34):

> Os contos fornecem percepções profundas que sustentaram a humanidade através das longas vicissitudes de sua existência, uma herança que não é transmitida sob qualquer outra forma tão simples e diretamente, ou de modo tão acessível, às crianças.

Portanto, 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.

O amor vai surgindo por meio do respeito ao próximo, das atitudes altruístas e de carinho. Dessa forma, a criança vai notando que a amizade é uma conquista fundamental para seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos de fadas ajudam as crianças a trabalharem com sentimentos de angustias e frustrações. Por meio deles as crianças começam a perceber que coisas ruins podem acontecer na vida de uma pessoa e podem ser passageiros, pois sempre há uma pessoa boa, que para eles pode ser a fada, para auxiliar na resolução dos problemas, como a mãe, avó, tia ou mesmo a professora.

As Histórias e os Contos guardam a estrutura de um sonho, com deslocamento e simbolização. Dessa forma, pode-se dizer que contar e ouvir histórias estimula a capacidade de sonhar e, sobretudo, o desejo de narrar os sonhos, indícios de uma vida imaginária mais intensa.

Percebe-se que quando a criança ou até mesmo o adulto lê ou escuta uma história vivencia experiências diversas e dá início a imaginação, fazendo uma interlocução entre a história e sua vida real.

As histórias e os contos de fada contribuem com o processo ensino aprendizagem e na cultura brasileira existe uma influência muito grande.

Por meio dos contos de fada pode-se observar problemas interiores dos indivíduos, fundamentalmente, das crianças e suas atuações em qualquer sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBINO, L. Duarte. **A literatura infantil no Brasil: origem, tendências e ensino**. Disponível em: www.littataru.com/literaturainfantil.pdf. Acesso em 2 agos.2026.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 1997.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fada.** Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro, Paz e Terra. Ed. 16. 2002.

CEZARETTI, Maria Elisa. **Nem só de fantasias vivem os contos de fadas.** Família Cristã. São Paulo, p. 24-26, maio 1989.

COELHO, Beth**. Contar histórias: uma arte sem idade.** São Paulo: Ática, 2001.

FRANZ, Marie-Louise Von**. A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

FROMM, Erich**. A linguagem esquecida: Uma introdução ao entendimento dos sonhos, contos de fadas e mitos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SOARES, Magda. **LETRAMENTO. Um tema em três gêneros**. Autêntica: Belo Horizonte – 2004.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA, INCLUSIVA E HUMANIZADORA



EDUCATION AND TECHNOLOGY: PATHWAYS TO A CRITICAL, INCLUSIVE, AND HUMANIZING PEDAGOGICAL PRACTICE

DANIELA JOCIANE SOUZA
Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Professora de Educação Infantil. E-mail: daniporeumesma@hotmail.com. Telefone: (16) 99194-8076. Endereço: Rua Manuel Alves dos Santos, 32.

RESUMO

Este artigo analisa a relação entre educação e tecnologia, defendendo que os recursos digitais devem ser compreendidos como meios pedagógicos e não como finalidade da aprendizagem. O objetivo é discutir possibilidades de uso crítico, inclusivo e humanizador das tecnologias no contexto escolar, considerando os desafios da desigualdade de acesso, da mediação docente, da curadoria de informações e da formação integral dos estudantes. A pesquisa possui natureza qualitativa e bibliográfica, fundamentada em autores que discutem cultura digital, mediação, currículo e práticas educativas. O texto aborda a tecnologia como linguagem contemporânea, mas ressalta que sua presença na escola precisa estar vinculada à intencionalidade pedagógica, à ética, ao cuidado com os dados, à participação dos estudantes e à valorização das relações humanas. Conclui-se que a inovação verdadeira não está no equipamento em si, mas na capacidade de promover aprendizagens significativas, colaboração, autoria e inclusão.

Palavras-chave: Educação; Tecnologia; Cultura Digital; Mediação Docente; Inclusão.

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between education and technology, arguing that digital resources should be understood as pedagogical tools rather than as the end goal of learning. The aim is to discuss

possibilities for the critical, inclusive, and humanizing use of technologies within the school context, taking into account challenges such as unequal access, teacher mediation, information curation, and the holistic development of students. The research is qualitative and bibliographic in nature, drawing on authors who discuss digital culture, mediation, curriculum, and educational practices. The text addresses technology as a contemporary form of language but emphasizes that its presence in schools must be linked to pedagogical intentionality, ethics, data protection, student participation, and the valuing of human relationships. It concludes that true innovation lies not in the equipment itself, but in the capacity to foster meaningful learning, collaboration, student agency, and inclusion.
Keywords: Education; Technology; Digital Culture; Teacher Mediation; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A tecnologia ocupa cada vez mais espaço na vida social, no trabalho, na comunicação, no lazer e também na escola. Crianças, jovens e adultos vivem cercados por telas, aplicativos, vídeos, mensagens, plataformas e inteligências digitais que modificam a forma de acessar informações e produzir sentidos. Diante desse cenário, a escola não pode agir como se o mundo digital não existisse. Ao mesmo tempo, também não pode aceitar qualquer novidade tecnológica como solução mágica para problemas educacionais históricos.

O objetivo deste artigo é discutir a relação entre educação e tecnologia a partir de uma perspectiva crítica, inclusiva e humanizadora. A justificativa do estudo está na necessidade de compreender que a tecnologia, sozinha, não ensina. Quem ensina é a prática pedagógica intencional, mediada por professores capazes de selecionar, contextualizar, problematizar e transformar recursos em experiências de aprendizagem.

O trabalho inicia com uma reflexão sobre cultura digital e escola. Em seguida, aborda a mediação docente, a desigualdade de acesso, a inclusão e a autoria dos estudantes. Por fim, apresenta possibilidades de práticas pedagógicas com tecnologias, defendendo que inovar não é trocar o caderno por uma tela, mas ampliar linguagens, fortalecer vínculos e produzir conhecimento com sentido.

Metodologicamente, o artigo assume natureza qualitativa e bibliográfica, articulada à reflexão sobre práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Não se trata de apresentar uma receita pronta, mas de organizar fundamentos, possibilidades e cuidados para que a escola transforme intenções em ações concretas. A discussão parte da compreensão de que a docência é um trabalho intelectual, ético e relacional, no qual o professor observa, escuta, registra, planeja, intervém e replaneja continuamente.

A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se porque os fenômenos educativos não podem ser reduzidos a números ou respostas rápidas. A escola é feita de pessoas, histórias, culturas, conflitos, desejos, linguagens e tempos diferentes. Por isso, pensar a prática pedagógica exige sensibilidade para compreender o contexto e rigor para não abandonar a fundamentação teórica.

TECNOLOGIA NA ESCOLA: FERRAMENTA, LINGUAGEM E CULTURA

A tecnologia pode ser entendida de diferentes formas. Em sentido amplo, toda técnica criada pela humanidade para resolver problemas é uma tecnologia: o lápis, o livro, o quadro, a prensa, o rádio, o computador e o celular. O que muda, no tempo presente, é a velocidade e a presença das tecnologias digitais na organização da vida cotidiana. A escola, que historicamente sempre lidou com instrumentos de mediação cultural, agora precisa dialogar com novas formas de leitura, escrita, pesquisa, imagem, som e interação.

Entretanto, é preciso separar encantamento de ingenuidade. Nem toda atividade com tecnologia é inovadora. Colocar estudantes diante de uma tela para copiar respostas prontas pode ser tão tradicional quanto copiar do quadro, só que com brilho e Wi-Fi. A tecnologia só ganha valor pedagógico quando ajuda a investigar, criar, comunicar, registrar, colaborar, comparar, simular, expressar e resolver problemas.

A cultura digital exige novas competências, mas não elimina saberes antigos. Ler bem, escrever com clareza, argumentar, calcular, escutar, respeitar o outro e pensar criticamente continuam sendo bases indispensáveis. A escola precisa unir o melhor da tradição com o melhor da inovação: a seriedade do estudo, a rotina, o registro e a memória, somados às possibilidades de autoria, pesquisa e comunicação abertas pelos recursos digitais.

Nessa perspectiva, a tecnologia não deve substituir o professor. Pelo contrário, ela torna a mediação docente ainda mais necessária. Em um mundo cheio de informação, o papel da professora é ajudar a transformar excesso em conhecimento. Sem mediação, a criança navega; com mediação, ela aprende a orientar o barco.

MEDIAÇÃO DOCENTE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

A mediação docente é o ponto central do uso educativo da tecnologia. Antes de escolher um aplicativo, vídeo, plataforma ou jogo, o professor precisa perguntar: qual é o objetivo da proposta? Que aprendizagem desejo promover? Que conhecimentos prévios os estudantes possuem? Que registros serão produzidos? Como avaliarei o percurso? Sem essas perguntas, a tecnologia vira enfeite pedagógico, bonito na foto e fraco na aprendizagem.

A intencionalidade pedagógica organiza o uso dos recursos. Um vídeo pode servir para sensibilizar, abrir perguntas, comparar informações ou aprofundar um tema. Um celular pode registrar a germinação de uma semente, gravar a fala de uma criança, fotografar formas geométricas no pátio, produzir um pequeno documentário ou aproximar famílias da escola. Um jogo digital pode favorecer raciocínio, linguagem, memória e resolução de problemas, desde que esteja articulado ao planejamento.

Também é papel do professor ensinar curadoria de informações. A internet oferece muitos dados, mas nem todos são confiáveis. Desde cedo, os estudantes precisam aprender que pesquisar não é copiar o primeiro resultado encontrado. É comparar fontes, observar autoria, verificar data, desconfiar de exageros e construir uma resposta com as próprias palavras. Esse aprendizado é cidadania digital na veia, sem palestra chata e sem terrorismo moral.

A mediação também envolve ética. Fotografias, vídeos, dados pessoais e produções dos estudantes precisam ser tratados com cuidado. A escola deve orientar o uso responsável das imagens, respeitar autorizações e proteger crianças de exposição indevida. A tecnologia pode aproximar famílias e dar visibilidade às aprendizagens, mas não pode transformar a infância em vitrine permanente.

DESIGUALDADE DE ACESSO E INCLUSÃO DIGITAL

Discutir tecnologia na educação sem considerar desigualdade social é fechar os olhos para o óbvio. Nem todos os estudantes possuem internet de qualidade, equipamentos adequados, espaço silencioso ou adultos disponíveis para acompanhar atividades digitais. A pandemia escancarou essa realidade, mas ela não começou ali. Por isso, a escola precisa planejar o uso das tecnologias de maneira responsável, sem transformar diferenças de acesso em novas formas de exclusão.

A inclusão digital não se resume a entregar aparelho. É necessário garantir condições de uso, orientação, acessibilidade, linguagem clara e propostas significativas. Para estudantes com deficiência, por exemplo, os recursos digitais podem ampliar comunicação, participação e autonomia, desde que sejam escolhidos conforme suas necessidades. Leitores de tela, recursos de ampliação, comunicação alternativa, vídeos com legenda e áudios bem planejados podem abrir portas importantes.

Na Educação Infantil e nos anos iniciais, o uso de tecnologia precisa respeitar o corpo, o brincar, o movimento, a interação e a exploração concreta do mundo. A criança pequena aprende com as mãos, com o olhar, com o chão, com a água, com a terra, com a palavra e com o outro. A tela pode entrar como registro, ampliação ou linguagem, mas não deve ocupar o lugar da experiência viva. Infância não é mini escritório remoto; infância é presença, corpo e vínculo.

Uma escola inclusiva pensa a tecnologia como ponte, não como filtro. Ela pergunta quem fica de fora quando determinada ferramenta é escolhida. Pergunta quais adaptações são necessárias. Pergunta se a proposta permite diferentes formas de participação. Essa postura evita que o discurso da inovação esconda práticas excludentes.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIA

As práticas pedagógicas com tecnologia podem ser simples e potentes. Uma turma pode fotografar plantas da escola para montar um pequeno herbário digital, registrando nome, características, textura, cheiro e hipóteses das crianças. Pode gravar áudios com relatos sobre uma história lida em roda. Pode produzir vídeos curtos explicando uma experiência científica. Pode usar mapas digitais para localizar o bairro, a escola e os trajetos das famílias. O segredo está em ligar a ferramenta ao projeto pedagógico.

Na linguagem oral e escrita, os estudantes podem criar podcasts, livros digitais, pequenos jornais, entrevistas e narrativas coletivas. Essas produções fortalecem autoria, organização do pensamento e comunicação. O professor pode orientar revisão, escolha de imagens, sequência de ideias e responsabilidade com o conteúdo publicado. Assim, a tecnologia vira oficina de criação, não só consumo de vídeos.

Na matemática, aplicativos e recursos digitais podem auxiliar na contagem, classificação, gráficos simples, noções de espaço, formas e comparação de quantidades. Contudo, é importante que essas experiências dialoguem com materiais concretos. A criança pode contar sementes reais e depois registrar a quantidade em tabela digital; pode observar formas no parque e depois fotografá-las; pode construir gráficos a partir de dados coletados na rotina. A tecnologia amplia o registro, mas a aprendizagem nasce da relação entre ação, linguagem e pensamento.

Nas ciências e na natureza, fotos em sequência podem mostrar o crescimento de uma planta, a mudança do tempo, a transformação de materiais e os cuidados com o ambiente. Esses registros ajudam a criança a perceber passagem do tempo, causa e consequência, comparação e cuidado. Quando as famílias recebem esses registros, compreendem melhor o processo pedagógico e deixam de ver a escola apenas como lugar de atividades bonitas.

Na gestão pedagógica, a tecnologia também pode auxiliar professores na organização de planejamentos, registros, relatórios, portfólios e comunicação com as famílias. Porém, é preciso cuidado para que a burocracia digital não engula o tempo da presença com as crianças. Ferramenta boa é a que simplifica; ferramenta que vira castigo precisa ser revista sem dó.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A CULTURA DIGITAL

A formação docente é condição indispensável para o uso qualificado das tecnologias. Muitos professores foram cobrados a inovar sem receber formação suficiente, infraestrutura adequada ou tempo de estudo. Essa cobrança, além de injusta, produz insegurança e uso superficial dos recursos. A formação precisa partir da realidade da escola, com oficinas práticas, troca entre pares, análise de experiências e reflexão crítica.

Formar professores para a cultura digital não significa apenas ensinar botões. Significa discutir currículo, aprendizagem, ética, inclusão, autoria, avaliação e gestão do tempo. O professor precisa saber escolher o recurso, mas também precisa saber quando não usá-lo. Há momentos em que a melhor tecnologia é uma boa roda de conversa, um livro aberto, uma experiência com água, uma ida ao parque ou uma escuta atenta. Inovação também é saber preservar o essencial.

A escola pode criar comunidades de aprendizagem entre docentes. Um professor que domina determinado recurso pode compartilhar com os demais. A coordenação pode organizar momentos de experimentação. As práticas bem-sucedidas podem ser registradas e analisadas coletivamente. Assim, a formação deixa de ser evento isolado e passa a compor a cultura da escola.

AUTORIA, CRIATIVIDADE E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Uma prática pedagógica crítica com tecnologia precisa ir além do consumo de conteúdos prontos. O estudante não deve ocupar apenas o lugar de quem assiste, responde e clica. Ele precisa produzir, investigar, registrar, comparar, narrar, editar, apresentar e compartilhar conhecimentos. A tecnologia ganha sentido quando favorece autoria e não apenas repetição.

Na escola, a autoria pode aparecer em propostas simples. Crianças e estudantes podem criar pequenos vídeos sobre experiências realizadas, gravar áudios com relatos, montar livros digitais,

produzir entrevistas com familiares, registrar o crescimento de plantas, elaborar mapas afetivos do bairro ou organizar portfólios de aprendizagens. Essas ações mostram que o recurso digital não é fim em si mesmo, mas linguagem para expressar pensamento.

A criatividade também depende de boas perguntas. Um aplicativo sofisticado, usado sem intencionalidade, pode gerar uma atividade pobre. Já uma câmera de celular, quando articulada a uma investigação significativa, pode abrir caminhos riquíssimos. O segredo não está na novidade do aparelho, mas na qualidade da mediação pedagógica. Tecnologia sem pergunta vira distração. Tecnologia com pergunta vira pesquisa.

A produção de conhecimento com recursos digitais exige planejamento. O professor precisa definir objetivos, organizar tempos, orientar combinados, cuidar da privacidade dos estudantes, selecionar plataformas adequadas e prever alternativas para quem tem menor acesso. A inclusão precisa estar no começo do planejamento, não como remendo depois que a atividade já excluiu metade da turma.

Nesse percurso, a escola também precisa valorizar processos, e não apenas produtos finais. Erros, tentativas, edições, regravações e reorganizações fazem parte da aprendizagem. Quando o estudante percebe que pode melhorar uma produção, revisar ideias e compartilhar descobertas, desenvolve autonomia intelectual e responsabilidade coletiva.

ÉTICA, PROTEÇÃO DE DADOS E RESPONSABILIDADE DIGITAL

O uso de tecnologias na educação exige atenção ética. Fotografias de estudantes, vídeos de atividades, dados pessoais, produções escolares e registros de aprendizagem não podem circular sem critério. A escola precisa proteger as crianças e orientar famílias, professores e estudantes sobre consentimento, exposição de imagem, segurança e respeito no ambiente digital.

A responsabilidade digital começa com atitudes simples: não compartilhar imagens sem autorização, não expor crianças em situações constrangedoras, não publicar dados sensíveis, não utilizar plataformas inseguras e não transformar a vida escolar em vitrine permanente. A documentação pedagógica é importante, mas precisa respeitar a dignidade das pessoas. Nem tudo que pode ser postado deve ser postado. Pronto, falei.

Também é papel da escola discutir convivência no ambiente digital. Comentários ofensivos, discursos de ódio, fake news, cyberbullying e uso inadequado de imagens fazem parte dos desafios contemporâneos. A educação tecnológica, portanto, deve incluir formação ética, empatia, leitura crítica e responsabilidade coletiva. Não basta ensinar a mexer na ferramenta; é preciso ensinar a viver com humanidade nesse território.

A proteção de dados deve ser compreendida como parte do cuidado pedagógico. Professores e gestores precisam conhecer orientações institucionais, utilizar canais oficiais quando disponíveis e evitar soluções improvisadas que coloquem informações dos estudantes em risco. A cultura digital pede inovação, mas inovação sem segurança é aventura, e criança não é laboratório de improviso.

Quando a tecnologia é trabalhada com ética, inclusão e intencionalidade, ela pode fortalecer vínculos, ampliar repertórios e aproximar escola, família e comunidade. O desafio é não perder a

centralidade do humano. A máquina pode ajudar, mas quem educa é a relação, a escuta e a presença consciente do professor.

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM CONTEXTOS DIGITAIS

Avaliar aprendizagens mediadas por tecnologia exige olhar para o processo. Não basta observar se o estudante entregou um produto bonito, com imagens, efeitos ou boa apresentação visual. É necessário analisar se compreendeu o tema, se fez escolhas coerentes, se colaborou com o grupo, se utilizou fontes confiáveis e se conseguiu explicar o que produziu.

A tecnologia pode apoiar a avaliação quando favorece registros contínuos. Portfólios digitais, gravações de áudio, fotos de etapas, mapas conceituais, produções coletivas e pequenos relatos ajudam o professor a acompanhar avanços. Esses registros mostram percursos que, muitas vezes, uma atividade final não revela. A aprendizagem mora no caminho, não só na chegada.

Também é preciso cuidado para que a avaliação não penalize quem tem menor acesso a equipamentos, internet ou apoio familiar. Uma proposta digital deve considerar as condições reais dos estudantes. Caso contrário, a escola transforma desigualdade social em nota baixa, e isso é uma falha pedagógica grande, daquelas que a gente precisa encarar sem passar pano.

Na Educação Infantil, a avaliação em contextos digitais precisa ser ainda mais sensível. O foco deve estar na oralidade, na curiosidade, na interação, na exploração, na brincadeira e na capacidade de atribuir sentido ao recurso utilizado. A tela, quando aparece, deve servir ao projeto pedagógico e não substituir experiências corporais, artísticas e relacionais.

Assim, a avaliação deve ajudar o professor a decidir novas mediações: retomar conceitos, propor outras linguagens, reorganizar grupos, ampliar repertórios ou oferecer novos desafios. A tecnologia pode oferecer dados e registros, mas a interpretação pedagógica continua sendo tarefa humana, ética e profissional.

FAMÍLIA, ESCOLA E COMUNICAÇÃO DIGITAL

A comunicação digital entre escola e família também precisa ser pensada pedagogicamente. Grupos de mensagens, aplicativos institucionais, e-mails e plataformas podem facilitar avisos, registros e orientações, mas não substituem o vínculo humano nem a escuta cuidadosa. A tecnologia aproxima quando é bem usada; quando é mal organizada, vira ruído, ansiedade e excesso de cobrança.

É importante estabelecer combinados claros sobre horários, linguagem, finalidade dos canais e proteção de informações das crianças. A escola precisa comunicar sem invadir a vida privada dos professores e das famílias. Do mesmo modo, as famílias precisam compreender que mensagem instantânea não significa resposta imediata. Educação também precisa de limite saudável, senão ninguém dá conta.

Os recursos digitais podem valorizar as aprendizagens quando apresentam às famílias pequenos recortes do processo vivido pelas crianças: uma fala significativa, uma experiência investigativa, uma produção coletiva, uma leitura realizada ou uma brincadeira que revelou descobertas. Esses registros

ajudam a família a enxergar que a escola não é apenas lugar de cuidado, mas espaço de conhecimento, convivência e desenvolvimento.

No entanto, a comunicação digital deve evitar exposição excessiva. A criança não precisa ter cada momento transformado em postagem. O registro pedagógico tem sentido quando preserva a dignidade, respeita autorizações e comunica processos, não quando transforma a infância em vitrine. A escola precisa ser moderna sem perder o bom senso, que continua sendo uma tecnologia antiga e muito eficiente.

A parceria com as famílias, mediada por recursos digitais, torna-se mais potente quando fortalece confiança, transparência e corresponsabilidade. Assim, tecnologia e diálogo caminham juntos, permitindo que a comunidade acompanhe o trabalho escolar sem que a escola abandone seus princípios éticos e pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre educação e tecnologia exige equilíbrio. A escola não pode negar a cultura digital, mas também não deve se ajoelhar diante dela como se todo aplicativo fosse revolução. O artigo mostrou que a tecnologia precisa ser compreendida como ferramenta, linguagem e cultura, sempre subordinada à intencionalidade pedagógica e à formação humana.

As reflexões apresentadas indicam que o uso educativo das tecnologias depende da mediação docente, da inclusão digital, da curadoria de informações, da proteção ética dos estudantes e da construção de propostas que promovam autoria e colaboração. Quando bem planejada, a tecnologia amplia repertórios, aproxima famílias, favorece registros e cria novas formas de expressão. Quando mal utilizada, apenas acelera a cópia e aumenta desigualdades.

Conclui-se que a inovação verdadeira mora menos no equipamento e mais na pergunta pedagógica que orienta seu uso. A escola do futuro não será aquela que abandonar o humano, mas aquela que usar recursos contemporâneos para fortalecer pensamento, vínculo, memória, criação e esperança. Tecnologia boa é aquela que ajuda a criança a aprender mais, viver melhor e olhar o mundo com mais responsabilidade.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2013.

PRETTO, Nelson De Luca. Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia. Campinas: Papirus, 1996.

VALENTE, José Armando. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: Unicamp/NIED, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



PARA ALÉM DA ACESSIBILIDADE FÍSICA: BARREIRAS EDUCACIONAIS, APOIOS E RESPONSABILIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

BEYOND PHYSICAL ACCESSIBILITY: EDUCATIONAL BARRIERS, SUPPORTS, AND PEDAGOGICAL RESPONSIBILITY IN INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION

DANILA LUANA LOPES DA SILVA
Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Torricelli (2013); Pós-graduação em Transtorno do Espectro Autista pela Faculdade Conectada (FACONNECT) - 2024; Pós-graduação em Psicomotricidade pela Faculdade Conectada (FACONNECT)- 2025; Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

A consolidação da Educação Especial na perspectiva inclusiva tem produzido importantes avanços no acesso de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação às escolas comuns. Entretanto, a ampliação das matrículas, embora indispensável, não assegura, por si só, participação, aprendizagem e pertencimento. Em 2026, o Ministério da Educação lançou os Cadernos Pedagógicos da Educação Especial Inclusiva, coleção composta por 14 volumes que busca subsidiar professores, gestores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), profissionais de apoio escolar e demais integrantes da comunidade educativa na organização de práticas inclusivas. Nesse contexto, este artigo discute a necessidade de compreender as barreiras existentes no ambiente escolar para além de sua dimensão arquitetônica ou física, considerando também barreiras comunicacionais, pedagógicas, atitudinais, tecnológicas, informacionais e organizacionais. Analisa-se, ainda, o papel do profissional de apoio escolar, buscando superar interpretações que atribuem a esse profissional responsabilidades docentes ou o transformam em substituto do professor. Defende-se que o apoio escolar constitui um recurso de acessibilidade e participação, devendo estar articulado ao estudo de caso, ao Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), ao Plano

Educacional Individualizado (PEI) e ao planejamento pedagógico da escola, sem substituir a função docente. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, o estudo evidencia que a inclusão exige responsabilidade institucional compartilhada e que a superação das barreiras depende da transformação das práticas, dos tempos, dos espaços, das relações e das concepções que estruturam a escola.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva; Barreiras Educacionais; Profissional de apoio escolar; Acessibilidade.

ABSTRACT

The consolidation of Special Education within an inclusive framework has led to significant progress regarding access to mainstream schools for students with disabilities, autism spectrum disorder (ASD), and high abilities or giftedness. However, while increased enrollment is essential, it does not in itself guarantee participation, learning, or a sense of belonging. In 2026, the Ministry of Education launched the *Cadernos Pedagógicos da Educação Especial Inclusiva* (Pedagogical Booklets on Inclusive Special Education), a 14-volume collection designed to support teachers, administrators, Specialized Educational Support (AEE) professionals, school support staff, and other members of the educational community in organizing inclusive practices. In this context, this article discusses the need to understand barriers within the school environment beyond their architectural or physical dimensions, taking into account communicative, pedagogical, attitudinal, technological, informational, and organizational barriers as well. It also analyzes the role of the school support professional, seeking to move beyond interpretations that assign teaching responsibilities to this role or view the professional as a substitute for the teacher. The article argues that school support constitutes a resource for accessibility and participation and must be aligned with case studies, the Specialized Educational Support Plan (PAEE), the Individualized Education Plan (PEI), and the school's pedagogical planning, without replacing the teaching function. Based on bibliographic and documentary research, the study highlights that inclusion requires shared institutional responsibility and that overcoming barriers depends on transforming the practices, schedules, spaces, relationships, and concepts that structure the school.

Keywords: Inclusive Special Education; Educational Barriers; School support professional; Accessibility.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial brasileira atravessa um momento de importante reorganização conceitual, normativa e pedagógica. A ampliação da presença de estudantes público da Educação Especial nas classes comuns representa uma conquista histórica e reafirma o direito à educação em igualdade de condições. Entretanto, a garantia da matrícula constitui apenas uma das dimensões do processo inclusivo. Estar matriculado não significa necessariamente participar, aprender, estabelecer relações, ter autonomia ou usufruir das experiências educativas oferecidas aos demais estudantes.

Essa distinção torna-se ainda mais necessária diante do crescimento expressivo das matrículas da Educação Especial na escola comum. Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação em 2026, aproximadamente 2,4 milhões de estudantes da Educação Especial estavam matriculados na rede

pública, sendo 93,5% deles inseridos em classes comuns. O próprio MEC reconhece que o desafio contemporâneo ultrapassa a ampliação do acesso e envolve a garantia da aprendizagem e a eliminação das barreiras existentes entre os estudantes e os processos educativos.

É nesse cenário que ganham relevância os Cadernos Pedagógicos da Educação Especial Inclusiva, lançados pelo Ministério da Educação em junho de 2026. A coleção, composta por 14 volumes, aborda diferentes dimensões da política educacional inclusiva, entre elas a Política de Educação Especial Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado, a documentação pedagógica, as práticas pedagógicas inclusivas, a tecnologia assistiva, o autismo, as deficiências sensoriais, as infâncias, a alfabetização e o letramento, a intersetorialidade, o profissional de apoio escolar e a gestão escolar inclusiva.

A existência de um caderno especificamente dedicado ao profissional de apoio escolar revela a importância que esse trabalhador adquiriu na organização das respostas educacionais inclusivas. Entretanto, também evidencia a necessidade de compreender adequadamente sua função. Em diferentes redes de ensino, ainda são observadas situações nas quais o profissional de apoio é compreendido como “professor particular” do estudante com deficiência, responsável por ensinar conteúdos, adaptar sozinho atividades, realizar avaliações ou permanecer exclusivamente ao lado de um estudante durante toda a rotina escolar.

Essa compreensão é problemática porque individualiza uma responsabilidade que deve ser institucional e pedagógica. Quando a inclusão é atribuída exclusivamente ao profissional de apoio, corre-se o risco de retirar do professor regente sua responsabilidade pelo ensino e, simultaneamente, transformar o profissional de apoio em um substituto da docência.

A legislação brasileira aponta em outra direção.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência define o profissional de apoio escolar como aquele que exerce atividades relacionadas à alimentação, higiene e locomoção e atua nas atividades escolares em que sua presença se fizer necessária, excluindo técnicas ou procedimentos próprios de profissões legalmente regulamentadas.

A atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva amplia e organiza essa compreensão. O Decreto nº 12.686/2025, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, estabelece que o profissional de apoio escolar atua em consonância com o PAEE e o PEI, contribuindo para locomoção, acesso e participação, higiene, alimentação, interação social, comunicação e utilização de tecnologias e recursos auxiliares desenvolvidos pelo AEE.

A Portaria MEC nº 421/2026 torna ainda mais explícita a distinção entre apoio e docência ao estabelecer que o trabalho do profissional de apoio escolar se subordina ao planejamento pedagógico e

deve ocorrer sob orientação da equipe pedagógica, não se confundindo com atribuições de caráter docente.

Diante disso, este artigo parte de uma questão central: quais barreiras presentes no cotidiano escolar podem impedir a participação e a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial, e de que maneira os apoios educacionais podem contribuir para sua superação sem substituir a responsabilidade pedagógica dos professores?

O objetivo é discutir a inclusão escolar a partir de uma concepção ampliada de barreiras, demonstrando que uma escola acessível não é apenas aquela que possui rampas, elevadores, banheiros adaptados ou portas adequadas. Uma escola inclusiva também precisa ser acessível em seus modos de ensinar, comunicar, avaliar, organizar relações, produzir materiais, estruturar rotinas e construir expectativas sobre seus estudantes.

A hipótese defendida é que a principal transformação necessária à Educação Especial Inclusiva não consiste apenas na ampliação dos apoios individuais, mas na transformação das condições escolares que produzem ou mantêm barreiras à participação e à aprendizagem.

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: DO ACESSO À PARTICIPAÇÃO E À APRENDIZAGEM

A perspectiva inclusiva representa uma mudança significativa na compreensão da deficiência e da escolarização. Em lugar de localizar exclusivamente no estudante a origem das dificuldades encontradas no percurso escolar, a perspectiva contemporânea busca compreender a relação entre as características individuais e as condições oferecidas pelo contexto. Essa mudança é fundamental.

Um estudante que utiliza cadeira de rodas pode encontrar uma barreira arquitetônica quando a escola possui escadas sem alternativa acessível. Entretanto, a mesma lógica pode ser aplicada a outras situações. Um estudante que não utiliza a fala oral pode encontrar uma barreira comunicacional quando a escola não disponibiliza recursos de comunicação alternativa. Um estudante que necessita de maior previsibilidade pode encontrar uma barreira organizacional quando a rotina é constantemente alterada sem antecipação. Um estudante que apresenta diferentes formas de demonstrar conhecimento pode encontrar uma barreira pedagógica quando a escola admite somente uma forma de participação ou avaliação. Assim, a deficiência não pode ser analisada separadamente do ambiente.

A Lei Brasileira de Inclusão define barreira como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social e o exercício de direitos, classificando-as, entre outras categorias, como urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas.

No campo educacional, essa compreensão precisa ser ampliada para que a escola consiga perceber obstáculos que não são imediatamente visíveis.

A própria documentação orientadora atual do Inep afirma que o estudo de caso deve identificar as barreiras presentes no contexto escolar, incluindo barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais, relacionando-as às condições de participação e aprendizagem dos estudantes.

Essa perspectiva desloca uma pergunta tradicionalmente utilizada pela escola: “Qual é o problema desse estudante?” para uma pergunta pedagogicamente mais potente:

“Quais barreiras estão presentes no contexto e o que podemos transformar para ampliar a participação e a aprendizagem desse estudante?”

A diferença entre essas duas perguntas é profunda.

Na primeira, a dificuldade é individualizada. Na segunda, a escola assume responsabilidade pela análise do contexto.

Isso não significa negar as características, necessidades, impedimentos funcionais ou singularidades do estudante. Significa reconhecer que tais características interagem com o ambiente. O mesmo estudante pode encontrar determinadas barreiras em uma escola e não as encontrar em outra, justamente porque os recursos, as estratégias, as relações e a organização institucional são diferentes.

Portanto, a inclusão não pode ser entendida como simples adaptação do estudante à escola. Trata-se de um movimento de transformação da própria escola para que diferentes formas de aprender, comunicar, interagir e participar sejam reconhecidas como parte da diversidade humana.

AS BARREIRAS NA ESCOLA PARA ALÉM DO FÍSICO

A ideia de barreira costuma ser associada, inicialmente, à acessibilidade física. Essa associação é compreensível, uma vez que rampas, elevadores, corrimãos, banheiros acessíveis, mobiliários adequados e circulação segura são elementos indispensáveis.

Entretanto, limitar a discussão às barreiras físicas produz uma compreensão reduzida da inclusão.

Uma escola pode ser arquitetonicamente acessível e, ainda assim, profundamente excludente.

Pode possuir rampas, mas impedir que o estudante participe das atividades porque o professor não considera outras formas de comunicação.

Pode possuir banheiro adaptado, mas não organizar uma rotina que respeite o tempo necessário para que o estudante realize suas necessidades com autonomia.

Pode possuir tecnologia assistiva, mas mantê-la guardada porque os profissionais não sabem utilizá-la.

Pode ter um profissional de apoio, mas utilizá-lo como “professor exclusivo” do estudante, isolando-o dos demais colegas.

Pode possuir sala de recursos multifuncionais, mas não estabelecer articulação entre o AEE e a sala comum.

Pode garantir matrícula, mas não assegurar aprendizagem.

Por isso, a discussão sobre barreiras precisa alcançar o cotidiano pedagógico.

BARREIRAS ARQUITETÔNICAS

São aquelas mais facilmente identificadas. Envolvem obstáculos presentes na estrutura física da escola que impedem ou dificultam a circulação, acesso e utilização dos espaços.

Entretanto, mesmo nesse campo, a acessibilidade não deve ser pensada apenas como cumprimento de requisitos técnicos. É necessário observar se os espaços realmente permitem participação.

Uma escola pode ter uma entrada acessível, mas restringir o acesso do estudante a determinados ambientes. Pode possuir elevador, mas mantê-lo constantemente indisponível. Pode possuir banheiro adaptado, mas utilizá-lo como depósito.

A acessibilidade, portanto, precisa ser funcional e cotidiana.

BARREIRAS COMUNICACIONAIS

São especialmente relevantes porque podem permanecer invisíveis.

A comunicação escolar tradicional costuma privilegiar a oralidade, a leitura e a escrita convencional. Entretanto, estudantes podem utilizar Libras, comunicação alternativa e aumentativa, gestos, expressões corporais, imagens, símbolos, dispositivos tecnológicos e diferentes formas de expressão.

Quando a escola reconhece somente uma forma de comunicação como legítima, cria uma barreira.

Não é o estudante que “não se comunica”. Muitas vezes, é a escola que ainda não construiu os meios necessários para compreender sua comunicação.

A Portaria MEC nº 421/2026 reconhece expressamente o apoio à interação social e à comunicação como uma das atribuições do profissional de apoio escolar, considerando diferentes formas de expressão e a pluralidade dos meios e modos de comunicação.

Isso representa uma mudança importante: comunicar-se não deve ser entendido como uma competência que cabe exclusivamente ao estudante desenvolver; é também responsabilidade da escola criar condições para que a comunicação aconteça.

BARREIRAS PEDAGÓGICAS

Talvez sejam as barreiras mais complexas, porque estão diretamente relacionadas ao núcleo da escola: o ensino.

Uma barreira pedagógica pode surgir quando uma atividade pressupõe uma única forma de resposta. Pode aparecer quando todos os estudantes precisam realizar determinada tarefa no mesmo tempo, utilizando os mesmos materiais e demonstrando aprendizagem da mesma maneira.

Também pode ocorrer quando o currículo é reduzido para determinado estudante sem que haja uma análise pedagógica de suas possibilidades de acesso ao conhecimento.

A inclusão não significa simplesmente “facilitar” as atividades.

Significa criar caminhos acessíveis para que o estudante tenha acesso ao conhecimento.

Esse ponto é fundamental para diferenciar acessibilidade curricular de redução das expectativas de aprendizagem.

Uma prática inclusiva não deve partir da pergunta “o que esse estudante não consegue fazer?”, mas buscar identificar quais recursos, estratégias, mediações e formas de participação podem permitir que ele se aproxime dos objetivos educacionais.

Nesse processo, a responsabilidade pelo ensino permanece com o professor.

O profissional de apoio pode contribuir para que o estudante tenha acesso aos materiais, utilize recursos de acessibilidade, participe das atividades e desenvolva maior autonomia. Contudo, isso não significa assumir a docência.

BARREIRAS ATITUDINAIS

As barreiras atitudinais são particularmente poderosas porque podem aparecer em discursos aparentemente bem-intencionados.

Elas surgem quando se acredita que determinado estudante “não vai aprender”, quando se considera que sua presença prejudicará o andamento da turma, quando sua participação é limitada por antecipação ou quando se estabelece uma relação de dependência permanente.

Também podem surgir quando a escola acredita que determinado estudante deve estar sempre acompanhado, mesmo em situações nas quais poderia desenvolver autonomia.

Existe, portanto, um paradoxo: um apoio criado para garantir participação pode, se utilizado inadequadamente, transformar-se em uma nova barreira.

O excesso de intervenção pode impedir a autonomia.

O excesso de proteção pode limitar experiências.

A presença permanente do adulto pode reduzir a interação entre pares.

A mediação excessiva pode impedir o desenvolvimento de estratégias próprias.

Assim, o objetivo do apoio não deve ser fazer tudo pelo estudante, mas criar condições para que ele possa fazer cada vez mais por si mesmo.

BARREIRAS TECNOLÓGICAS E DE ACESSIBILIDADE

A tecnologia assistiva pode favorecer comunicação, mobilidade, acesso ao currículo, participação e autonomia. Entretanto, a simples existência de um recurso não significa que a barreira tenha sido eliminada.

É necessário verificar se o recurso é adequado, se está disponível, se os profissionais sabem utilizá-lo e se o estudante participa das decisões relacionadas à sua utilização.

Tecnologia sem formação e sem planejamento pode permanecer subutilizada.

Por isso, o estudo de caso deve analisar as necessidades concretas do estudante e os recursos disponíveis no contexto educacional.

BARREIRAS ORGANIZACIONAIS

A organização escolar também produz inclusão ou exclusão.

Horários rígidos, falta de planejamento colaborativo, ausência de comunicação entre profissionais, desconhecimento das necessidades dos estudantes, excesso de improvisação e inexistência de fluxos institucionais podem produzir barreiras tão concretas quanto uma escada.

A inclusão não acontece apenas na sala de aula.

Ela depende da forma como a escola organiza seus tempos, espaços, profissionais, reuniões, registros, comunicação com as famílias, planejamento e acompanhamento.

Por isso, a gestão escolar possui papel estratégico.

O ESTUDO DE CASO COMO INSTRUMENTO PARA IDENTIFICAR BARREIRAS

Uma contribuição importante da atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva é o fortalecimento do estudo de caso como instrumento pedagógico.

O estudo de caso não deve ser compreendido como um processo de investigação clínica destinado a descobrir “o que o estudante tem”. Sua finalidade, no campo educacional, é compreender como o estudante participa, quais são suas potencialidades, quais impedimentos funcionais interferem em determinadas situações, quais barreiras estão presentes e quais apoios podem ampliar sua participação.

O Inep destaca que o estudo de caso documenta os impedimentos funcionais de longo prazo, as potencialidades, as demandas de apoio, as barreiras presentes no contexto escolar e as estratégias e recursos necessários para eliminá-las ou minimizá-las.

Essa mudança é extremamente relevante.

Quando a escola começa pelo diagnóstico, corre o risco de construir uma resposta padronizada:

“É autista, então precisa de acompanhante.”

“É cadeirante, então precisa de acessibilidade física.”

“É deficiente intelectual, então precisa de atividade simplificada.”

A lógica do estudo de caso permite uma análise diferente:

Qual é a barreira? Em que situação ela aparece? O que impede a participação? Qual apoio é necessário? Por quanto tempo? O que pode favorecer a autonomia?

Essa última pergunta é essencial.

O apoio não deve ser pensado como uma condição permanente e imutável, mas como uma resposta educacional que precisa ser acompanhada e avaliada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir Educação Especial Inclusiva em 2026 significa reconhecer que o Brasil avançou significativamente na garantia do acesso de estudantes público da Educação Especial à escola comum, mas também significa reconhecer que o desafio contemporâneo é mais complexo.

A matrícula é indispensável, mas não suficiente.

A presença física do estudante na escola não assegura sua participação.

A participação não garante automaticamente aprendizagem.

E a existência de um profissional de apoio não garante, por si só, inclusão.

Os Cadernos Pedagógicos da Educação Especial Inclusiva lançados pelo MEC em 2026 representam uma iniciativa relevante nesse processo, especialmente por abordarem diferentes dimensões da política e por incluírem um volume específico sobre o profissional de apoio escolar.

O desafio está em transformar esses documentos em práticas institucionais.

Para isso, é fundamental ampliar a compreensão sobre as barreiras.

Barreiras não são apenas degraus, portas estreitas, banheiros inadequados ou ausência de rampas. Existem barreiras nas palavras que são utilizadas, nas expectativas que são construídas, nas atividades que são propostas, nas formas de avaliação, na comunicação, na organização dos tempos e espaços, na ausência de recursos, na falta de planejamento colaborativo, na utilização inadequada do profissional de apoio e na compreensão equivocada de que determinado estudante é responsabilidade de um único adulto.

A escola inclusiva é aquela que consegue olhar para essas diferentes dimensões e perguntar continuamente o que precisa ser transformado.

Nesse processo, o profissional de apoio possui papel fundamental. Sua presença pode favorecer a autonomia, a comunicação, a mobilidade, os cuidados pessoais, a interação e o acesso aos diferentes espaços e atividades. Entretanto, sua função não pode ser confundida com a docência.

REFERÊNCIAS

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva — PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva — Reneei. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 550, de 18 de junho de 2026**. Altera a Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos Pedagógicos da Educação Especial Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2026. Coleção composta por 14 volumes.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC lança cadernos pedagógicos para a educação especial**. Brasília, DF, 2 jul. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?** Brasília, DF: Inep, 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Quais são os documentos comprobatórios necessários para realizar a declaração de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação ao Censo Escolar?** Brasília, DF: Inep, 2026.

COUTO, Veleida Maria Costa; SALMITO, Vívian Almada Dutra. A formação do profissional de apoio escolar da educação inclusiva no Brasil. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED**, v. 6, n. 13, p. 1-15, 2025. DOI: 10.22481/rec.v6i13.18420.

SOZO, Carolina Mross; HAAS, Clarissa. Políticas municipais de Educação Especial em debate: o profissional de apoio escolar nos processos inclusivos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 31, n. 3, 2024. DOI: 10.18764/2178-2229v31n3.2024.49.



BULLYING ESCOLAR: DESAFIOS, IMPACTOS E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NO COTIDIANO EDUCATIVO

SCHOOL BULLYING: CHALLENGES, IMPACTS, AND POSSIBILITIES FOR INTERVENTION IN DAILY EDUCATIONAL LIFE

EDICELMA BATISTA GARCIAS
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Renascença (2009); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Nove de Julho (2011); Professora de Educação Infantil no CEI Direto Pedro Henrique Siqueira Lima.

RESUMO

O presente artigo discute o bullying escolar como fenômeno complexo de violência entre pares, marcado pela repetição, pela intencionalidade e pelo desequilíbrio de poder nas relações estabelecidas no espaço educativo. O objetivo geral é analisar seus impactos na aprendizagem, na convivência e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, bem como indicar possibilidades de prevenção e intervenção no cotidiano escolar. Para isso, adota-se uma abordagem bibliográfica, fundamentada em autores que investigam o bullying, a violência escolar e a promoção da convivência democrática, além de considerar a legislação brasileira relacionada ao tema. O estudo evidencia que o enfrentamento do bullying não pode restringir-se à punição pontual, pois exige ações permanentes de escuta, mediação, formação docente, participação estudantil, fortalecimento dos vínculos e construção de uma cultura de paz. Conclui-se que a escola possui papel essencial na identificação precoce, no acolhimento das vítimas, na responsabilização educativa dos agressores e na mobilização coletiva da comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: bullying escolar; violência escolar; convivência democrática; cultura de paz; intervenção pedagógica.

SUMMARY

This article discusses school bullying as a complex phenomenon of violence between peers, marked by repetition, intentionality and imbalance of power in the relationships established in the educational space. The general objective is to analyze its impacts on learning, coexistence and socio-emotional development of students, as well as indicating possibilities for prevention and intervention in everyday school life. To this end, a bibliographical approach is adopted, based on authors who investigate bullying, school violence and the promotion of democratic coexistence, in addition to considering Brazilian legislation related to the topic. The study shows that confronting bullying cannot be restricted to specific punishment, as it requires permanent actions of listening, mediation, teacher training, student participation, strengthening bonds and building a culture of peace. It is concluded that the school has an essential role in early identification, in welcoming victims, in making the aggressors educationally responsible and in the collective mobilization of the school community.
KEYWORDS: school bullying; school violence; democratic coexistence; culture of peace; pedagogical intervention.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço social privilegiado de formação humana, de produção de conhecimentos, de convivência e de construção de vínculos. Entretanto, nesse mesmo ambiente, também podem emergir conflitos, práticas discriminatórias e diferentes manifestações de violência que interferem diretamente no direito à educação. Entre tais manifestações, o bullying escolar ocupa lugar de destaque por envolver agressões repetitivas, intencionais e marcadas por desigualdade de força simbólica, física, social ou emocional entre os envolvidos. Diferentemente de um conflito eventual, no qual há divergência pontual e possibilidade de negociação relativamente equilibrada, o bullying estabelece uma relação persistente de intimidação, humilhação e sofrimento.

O termo bullying passou a ser amplamente utilizado nos estudos educacionais e psicológicos a partir das pesquisas de Dan Olweus, que o definiu como uma forma de agressão recorrente, na qual um estudante é exposto, repetidas vezes, a ações negativas praticadas por um ou mais colegas (OLWEUS, 1993). No Brasil, a Lei nº 13.185/2015 instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, reconhecendo o bullying como violência física ou psicológica intencional e repetitiva, praticada sem motivação evidente por indivíduo ou grupo contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidar ou agredir. Esse reconhecimento legal evidencia que o tema extrapola a esfera comportamental individual e passa a compor a agenda pública das políticas educacionais, de proteção e de garantia de direitos.

A relevância deste estudo justifica-se pelo fato de que o bullying compromete a aprendizagem, a saúde emocional, a participação escolar e a construção de relações democráticas. Quando naturalizado como brincadeira, apelido, disputa entre estudantes ou “fase da idade”, ele tende a permanecer invisível aos adultos, agravando o sofrimento das vítimas e reforçando uma cultura de silenciamento. Além disso, a presença de espectadores que riem, compartilham, omitem-se ou reforçam a agressão demonstra que

o fenômeno não envolve apenas agressor e vítima, mas se organiza no interior de dinâmicas grupais complexas, nas quais a aprovação dos pares pode sustentar a violência (SALMIVALLI, 2010).

O problema que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo a escola pode compreender, prevenir e enfrentar o bullying escolar sem reduzir o fenômeno a medidas meramente punitivas ou episódicas? A partir dessa questão, o objetivo geral é analisar o bullying escolar como fenômeno de violência entre pares e discutir estratégias pedagógicas, institucionais e formativas para sua prevenção e enfrentamento. Como objetivos específicos, busca-se conceituar o bullying e suas formas de manifestação; refletir sobre seus impactos no desenvolvimento, na aprendizagem e na convivência; e apresentar possibilidades de intervenção articuladas à cultura de paz, à mediação de conflitos e à gestão democrática.

Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, organizado a partir de produções acadêmicas sobre bullying, violência escolar, convivência e educação para a paz, além de documentos legais brasileiros que orientam a responsabilidade das instituições educativas na prevenção e no combate à violência. A discussão está estruturada em três tópicos de desenvolvimento: o primeiro aborda a conceituação do bullying e suas manifestações; o segundo analisa seus impactos sobre estudantes e comunidade escolar; e o terceiro apresenta possibilidades de prevenção e intervenção no cotidiano educativo.

CONCEITO, MANIFESTAÇÕES E DINÂMICAS DO BULLYING ESCOLAR

O bullying escolar pode ser compreendido como uma forma específica de violência entre pares que se distingue por três elementos centrais: repetição das agressões, intencionalidade de causar dano e desequilíbrio de poder entre os envolvidos. Essa assimetria pode estar relacionada à força física, à popularidade, à liderança no grupo, à condição socioeconômica, ao desempenho escolar, ao pertencimento étnico-racial, à deficiência, ao gênero, à orientação sexual, à nacionalidade, à aparência corporal ou a qualquer característica transformada em alvo de ridicularização. Por essa razão, o bullying não deve ser tratado como brincadeira inofensiva, pois produz efeitos concretos sobre a dignidade, a autoestima e a permanência saudável dos estudantes no ambiente escolar.

Olweus (1993), ao estudar o fenômeno em contextos escolares, demonstrou que o bullying envolve ações negativas praticadas de modo sistemático, podendo assumir diferentes formas. A agressão física manifesta-se por empurrões, chutes, tapas, ameaças ou danos aos pertences da vítima. A agressão verbal aparece em xingamentos, apelidos humilhantes, insultos, comentários ofensivos e ameaças. A agressão relacional ou social ocorre quando o estudante é excluído propositalmente, isolado do grupo, alvo de boatos ou impedido de participar de atividades coletivas. Já o cyberbullying amplia o alcance da violência por meio de redes sociais, aplicativos de mensagens, exposição de imagens, criação de perfis falsos e compartilhamento de conteúdo ofensivos.

No contexto brasileiro, Fante (2005) contribui para a compreensão do bullying como fenômeno que exige atenção pedagógica e institucional, pois suas manifestações nem sempre são percebidas

pelos adultos. Muitos episódios acontecem nos intervalos, corredores, banheiros, quadras, entradas, saídas ou ambientes virtuais, espaços em que a supervisão pode ser menor. Além disso, a vítima frequentemente evita relatar o ocorrido por medo de retaliação, vergonha, descrença na intervenção dos adultos ou sensação de culpa. Esse silêncio reforça a invisibilidade do problema e dificulta ações de proteção.

Outro aspecto importante é que o bullying se estrutura em uma dinâmica coletiva. Salmivalli (2010) demonstra que os pares desempenham papéis significativos na manutenção ou interrupção da violência. Há estudantes que praticam diretamente a agressão, outros que auxiliam, incentivam, riem ou divulgam a situação, e há ainda aqueles que, embora discordem, permanecem em silêncio por medo de se tornarem os próximos alvos. Também existem os defensores, que acolhem a vítima, comunicam a situação aos adultos ou se posicionam contra a agressão. Desse modo, o enfrentamento do bullying exige olhar para a turma e para o clima escolar, não apenas para indivíduos isolados.

Essa perspectiva amplia a responsabilidade da escola. Se o bullying é sustentado por normas implícitas do grupo, por hierarquias de popularidade e por formas de reconhecimento baseadas na dominação, a intervenção precisa atuar sobre as relações, os valores e as práticas de convivência. Não basta chamar os envolvidos separadamente e aplicar advertências formais; é necessário compreender como a violência foi produzida, quais preconceitos a sustentam, quais silenciamentos permitiram sua continuidade e quais aprendizagens éticas precisam ser construídas. Nesse sentido, o bullying revela fragilidades da convivência escolar e demanda ações educativas consistentes.

As pesquisas sobre violências nas escolas também indicam que o ambiente escolar não está isolado das desigualdades sociais. Abramovay e Rua (2002) analisam que a violência nas escolas relaciona-se a múltiplos fatores, incluindo relações de poder, exclusões, discriminações, precariedades institucionais e conflitos presentes na sociedade. Assim, o bullying pode reproduzir preconceitos raciais, de gênero, capacitistas, xenofóbicos, religiosos, socioeconômicos ou estéticos. Quando apelidos e humilhações estão ligados a essas dimensões, a escola deve reconhecer que não se trata apenas de “problema entre crianças”, mas de violação de direitos e reprodução de desigualdades.

A legislação brasileira reforça essa compreensão. A Lei nº 13.663/2018 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir, entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino, a promoção de medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática, bem como a promoção da cultura de paz. Posteriormente, a Lei nº 14.811/2024 incluiu no Código Penal os tipos de intimidação sistemática e intimidação sistemática virtual, ampliando o reconhecimento jurídico da gravidade do tema. Embora a responsabilização legal seja relevante, no campo educativo ela deve estar articulada a práticas formativas, preventivas e restaurativas, evitando respostas exclusivamente punitivas que não transformam a cultura relacional da escola.

IMPACTOS DO BULLYING NA APRENDIZAGEM, NA SAÚDE EMOCIONAL E NA CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Os efeitos do bullying ultrapassam o episódio imediato de agressão. A repetição das humilhações gera insegurança, ansiedade, medo de frequentar determinados espaços da escola, queda da autoestima e sensação de desamparo. Em muitos casos, a vítima passa a evitar atividades coletivas, apresentar alterações no comportamento, isolamento, queda no rendimento escolar, resistência em ir à escola ou pedidos frequentes para mudar de turma. Tais sinais precisam ser observados por professores, equipe gestora, familiares e demais profissionais, pois podem indicar sofrimento silencioso e necessidade de intervenção cuidadosa.

Lopes Neto (2005) destaca que o bullying está associado a prejuízos emocionais, sociais e acadêmicos, afetando tanto vítimas quanto agressores e espectadores. Para a vítima, o ambiente escolar deixa de representar lugar de pertencimento e passa a ser percebido como espaço de ameaça. Essa condição interfere na concentração, na participação oral, na realização de atividades e na confiança para aprender. O estudante que teme ser ridicularizado tende a falar menos, expor menos dúvidas, evitar trabalhos em grupo e reduzir sua presença nos espaços de convivência. Consequentemente, o direito à aprendizagem é afetado de maneira direta.

Os agressores também demandam atenção educativa. Embora muitas vezes sejam vistos apenas como sujeitos a serem punidos, é necessário compreender que comportamentos de intimidação podem estar relacionados à busca de poder, reconhecimento, aceitação do grupo, reprodução de violências vividas ou dificuldade de lidar com regras, frustrações e diferenças. Isso não significa justificar a agressão, mas construir formas de responsabilização que envolvam reflexão sobre o dano causado, reparação possível, desenvolvimento da empatia e acompanhamento pedagógico. A responsabilização educativa deve afirmar limites claros e, ao mesmo tempo, oferecer condições para mudança de conduta.

Os espectadores, por sua vez, ocupam posição decisiva. Quando a turma ri, compartilha vídeos, reforça apelidos ou se mantém em silêncio, a vítima percebe que está sozinha e o agressor recebe sinais de aprovação. Por outro lado, quando os pares se posicionam em defesa de quem sofre, comunicam a situação aos adultos e recusam a lógica da humilhação, o grupo passa a interromper a dinâmica da violência. Salmivalli (2010) ressalta que intervenções eficazes precisam considerar esse papel do grupo, pois o bullying se sustenta em interações sociais nas quais status, pertencimento e reconhecimento são disputados.

No campo da convivência, o bullying fragiliza vínculos e compromete o clima escolar. Turmas marcadas por medo, deboche, exposição e exclusão tendem a apresentar menor cooperação, menor escuta e maior dificuldade de construir regras coletivas. A aprendizagem, nesse contexto, não é apenas cognitiva; ela depende de condições emocionais e relacionais. Estudantes que se sentem acolhidos e respeitados participam mais, assumem riscos intelectuais, pedem ajuda e colaboram com os colegas. Por isso, a prevenção ao bullying integra a própria garantia do direito de aprender.

Antunes e Zuin (2008) chamam atenção para a necessidade de analisar o bullying em diálogo com a crítica ao preconceito e à barbárie. Para os autores, há risco de reduzir o fenômeno a uma

categoria comportamental descolada de processos sociais mais amplos. Essa reflexão é importante porque muitos episódios de bullying expressam intolerâncias naturalizadas, como racismo, gordofobia, capacitismo, homofobia, xenofobia ou desprezo por estudantes em situação de vulnerabilidade social. Quando a escola nomeia esses preconceitos e os enfrenta pedagogicamente, ela transforma o combate ao bullying em educação ética e cidadã.

A dimensão emocional também exige cuidado. O estudante vitimizado pode apresentar tristeza, irritabilidade, retraimento, queda de motivação, queixas somáticas e sentimento de não pertencimento. Em situações mais graves, a exposição prolongada à violência pode desencadear sofrimento psíquico intenso. A escola não substitui serviços de saúde mental, mas tem responsabilidade de acolher, registrar, proteger, comunicar a família quando necessário, articular rede de apoio e acompanhar o percurso escolar. A omissão institucional aprofunda o dano e transmite a mensagem de que a violência é tolerada.

Além disso, o bullying virtual cria novos desafios. O cyberbullying ultrapassa os muros da escola e pode ocorrer durante todo o dia, dificultando a ruptura do ciclo de exposição. Uma imagem, mensagem ou comentário ofensivo pode ser rapidamente compartilhado, reproduzido e armazenado, ampliando o alcance da humilhação. Mesmo quando ocorre em ambiente digital externo à escola, seus efeitos retornam ao cotidiano escolar, pois envolvem os mesmos estudantes, grupos e relações de pertencimento. Portanto, a educação digital, o uso ético das tecnologias e a corresponsabilização entre escola e família tornam-se componentes indispensáveis das ações preventivas.

PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO: CULTURA DE PAZ, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GESTÃO DEMOCRÁTICA

O enfrentamento do bullying escolar exige um projeto institucional permanente, e não apenas ações emergenciais após episódios graves. Uma escola comprometida com a cultura de paz precisa desenvolver estratégias preventivas, formativas e interventivas, articulando gestão, professores, estudantes, famílias e rede de proteção. A prevenção começa pela construção de um clima escolar em que o respeito às diferenças, a escuta, a participação e a corresponsabilidade sejam valores vividos no cotidiano. Assim, combater o bullying não é tarefa de um único profissional, mas compromisso coletivo do projeto político-pedagógico.

A primeira dimensão preventiva consiste em reconhecer o problema e criar canais seguros de comunicação. Muitas vítimas não denunciam por medo de retaliação ou por não acreditarem que serão protegidas. Por isso, a escola deve garantir espaços de escuta acolhedora, sigilosa e responsável, nos quais os estudantes possam relatar situações sem serem expostos. Professores e funcionários precisam ser formados para identificar sinais de sofrimento, diferenciar conflito eventual de bullying, registrar ocorrências de modo adequado e encaminhar situações conforme protocolos institucionais. A clareza de procedimentos evita improvisações e reduz a sensação de impunidade.

A segunda dimensão envolve a formação docente e a reflexão pedagógica. O professor tem papel fundamental na criação de um ambiente de sala de aula respeitoso, na mediação de interações e na problematização de práticas discriminatórias. Atividades de leitura, rodas de conversa, análise de narrativas, produção de textos, projetos interdisciplinares, debates sobre direitos humanos, estudos sobre diversidade cultural e educação emocional podem contribuir para que os estudantes compreendam o impacto de suas palavras e ações. Contudo, tais práticas precisam ir além de campanhas pontuais; devem integrar o currículo e a rotina da escola.

A terceira dimensão refere-se à participação estudantil. Assembleias de classe, combinados coletivos, grêmios, grupos de apoio, projetos de tutoria entre pares e campanhas elaboradas pelos próprios estudantes podem fortalecer o protagonismo juvenil na construção de uma convivência mais ética. Quando os estudantes participam da elaboração das regras e compreendem seu sentido, a norma deixa de ser apenas imposição externa e passa a ser parte de um pacto coletivo. Essa participação também favorece o deslocamento dos espectadores silenciosos para a posição de defensores, criando uma rede de cuidado entre pares.

As práticas restaurativas e a mediação de conflitos podem contribuir para a responsabilização educativa, desde que utilizadas com critério. Em casos de bullying, não se deve colocar vítima e agressor em diálogo sem proteção, preparação e avaliação da equipe responsável, pois a assimetria de poder pode revitimizar quem sofreu a agressão. A intervenção restaurativa deve priorizar a segurança da vítima, o reconhecimento do dano, a interrupção imediata da violência, o acompanhamento dos envolvidos e a reconstrução dos vínculos quando possível. A mediação é adequada para conflitos em que há equilíbrio entre as partes; no bullying, a intervenção requer cuidado específico.

A família também ocupa papel relevante. A escola precisa comunicar situações de forma responsável, evitando acusações precipitadas, mas sem minimizar os fatos. As famílias das vítimas devem ser orientadas quanto aos encaminhamentos de proteção e acompanhamento; as famílias dos autores da agressão devem ser chamadas à corresponsabilidade, compreendendo que a intervenção busca interromper danos e promover mudança de comportamento. Em ambos os casos, a comunicação deve ser clara, respeitosa, documentada e voltada à garantia de direitos. Quando necessário, a escola deve acionar a rede de proteção, especialmente em situações de ameaça, discriminação, violência grave ou sofrimento intenso.

No âmbito institucional, recomenda-se que a escola construa protocolos internos de prevenção e enfrentamento ao bullying, articulados ao regimento escolar, ao projeto político-pedagógico e às legislações vigentes. Esses protocolos podem incluir: identificação dos sinais de alerta; procedimentos de escuta; registro das ocorrências; comunicação às famílias; medidas de proteção imediata; acompanhamento pedagógico; ações com a turma; encaminhamentos à rede de saúde, assistência ou conselho tutelar quando necessário; e avaliação periódica das ações. A sistematização impede que cada caso seja tratado de forma isolada e favorece respostas coerentes.

Outra estratégia importante é o monitoramento dos espaços escolares. Intervalos, filas, banheiros, quadras, corredores e ambientes virtuais vinculados à escola precisam ser considerados no

planejamento da convivência. A presença adulta qualificada não deve ser entendida apenas como vigilância, mas como acompanhamento educativo, aproximação, escuta e intervenção preventiva. Estudantes precisam perceber que a escola é um ambiente protegido, no qual a violência não será ignorada e no qual há adultos disponíveis para acolher e agir.

A cultura de paz, nesse sentido, não significa ausência de conflitos. Conflitos fazem parte da vida social e podem ser oportunidades de aprendizagem. O que a escola precisa recusar é a violência, a humilhação, a intimidação e a negação da dignidade do outro. Promover cultura de paz implica ensinar modos de discordar sem agredir, expressar emoções sem ferir, reparar danos, reconhecer limites, valorizar a diversidade e construir pertencimento. Trata-se de uma aprendizagem ética que envolve todos os sujeitos da comunidade escolar.

Por fim, é necessário avaliar continuamente as ações implementadas. Questionários de clima escolar, rodas de escuta, análise de registros, acompanhamento da frequência, observação da participação dos estudantes e diálogo com professores podem oferecer dados relevantes para compreender avanços e desafios. A prevenção ao bullying deve ser planejada, executada, monitorada e reorientada, de modo semelhante a outras dimensões do trabalho pedagógico. Quando a escola assume essa responsabilidade, amplia sua capacidade de proteger estudantes e de formar sujeitos mais sensíveis, solidários e comprometidos com a convivência democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bullying escolar constitui uma das expressões mais complexas e desafiadoras da violência entre pares no contexto educativo, pois não se limita a episódios isolados de conflito, desentendimento ou indisciplina. Sua especificidade está na combinação entre repetição, intencionalidade e desigualdade de poder, elementos que produzem sofrimento contínuo e colocam determinados estudantes em posição de vulnerabilidade diante do grupo. Diferentemente de uma divergência pontual, na qual há possibilidade de diálogo e equilíbrio entre os envolvidos, o bullying instala uma relação marcada pela intimidação, pela humilhação e pela tentativa de controle ou inferiorização do outro. Por essa razão, compreendê-lo como “brincadeira” ou como parte natural do crescimento de crianças e adolescentes significa minimizar seus impactos e contribuir para sua permanência no ambiente escolar.

Ao longo deste artigo, buscou-se demonstrar que o bullying escolar deve ser analisado como fenômeno social, pedagógico e institucional. Ele atinge diretamente a dignidade dos estudantes, interfere no processo de aprendizagem, compromete a autoestima, fragiliza vínculos e pode gerar efeitos emocionais duradouros. Estudantes vitimizados podem apresentar medo de frequentar a escola, queda no rendimento, isolamento, insegurança, ansiedade, tristeza, dificuldade de concentração e perda do sentimento de pertencimento. Assim, quando o ambiente escolar deixa de ser percebido como espaço de proteção, acolhimento e desenvolvimento, a própria função social da escola fica comprometida.

A análise bibliográfica evidencia que o bullying não envolve apenas vítima e agressor, mas uma rede de relações que inclui espectadores, defensores, famílias, professores, funcionários e equipe

gestora. Os espectadores, por exemplo, desempenham papel importante na manutenção ou interrupção da violência. Quando riem, compartilham, silenciam ou se omitem diante das agressões, ainda que não sejam os autores diretos, podem reforçar a posição do agressor e ampliar o sofrimento da vítima. Por outro lado, quando são orientados a reconhecer a violência, buscar ajuda e apoiar o colega, tornam-se agentes de proteção e de transformação da convivência escolar. Desse modo, a prevenção ao bullying exige ações voltadas a todo o coletivo, e não apenas aos estudantes diretamente envolvidos em cada ocorrência.

Nesse sentido, é fundamental que a escola desenvolva uma cultura institucional que não naturalize apelidos ofensivos, exclusões, ameaças, intimidações, agressões físicas, comentários discriminatórios ou violências praticadas em ambientes digitais. Muitas situações de bullying começam de forma aparentemente sutil, por meio de piadas, olhares, comentários depreciativos, isolamento social ou exposição pública. No entanto, quando essas práticas se repetem e passam a marcar a identidade de um estudante perante o grupo, produzem sofrimento e exclusão. Por isso, a escola precisa estar atenta às manifestações explícitas e silenciosas da violência, criando canais de escuta e formas seguras de comunicação para que os estudantes possam relatar situações sem medo de retaliação.

A prevenção do bullying depende, portanto, da transformação das relações escolares e do fortalecimento de uma cultura de respeito, solidariedade e responsabilidade coletiva. A escola precisa ensinar os estudantes a conviver com as diferenças, compreendendo que características físicas, modos de falar, pertencimentos étnico-raciais, condições socioeconômicas, deficiência, gênero, religião, desempenho escolar ou qualquer outro aspecto da identidade humana não podem ser utilizados como motivo de humilhação ou exclusão. A convivência democrática não se constrói apenas com regras disciplinares, mas com práticas cotidianas que favoreçam a empatia, a escuta, o diálogo, a cooperação e o reconhecimento da dignidade do outro.

Nesse processo, o currículo escolar pode contribuir de maneira significativa. Temas relacionados aos direitos humanos, à cultura de paz, à diversidade, à comunicação não violenta, à educação emocional, à cidadania digital e à mediação de conflitos devem ser trabalhados de forma transversal e intencional. Rodas de conversa, assembleias de turma, projetos interdisciplinares, análise de situações-problema, leitura de textos literários, produção de campanhas, debates orientados e atividades de expressão artística são possibilidades pedagógicas que permitem aos estudantes refletirem sobre suas atitudes e sobre os impactos da violência nas relações humanas. Assim, o enfrentamento ao bullying deixa de ser apenas uma resposta a ocorrências e passa a integrar a formação ética dos estudantes.

Também se destacou que o enfrentamento ao bullying deve articular três dimensões fundamentais: proteção, responsabilização e formação. A proteção da vítima deve ser imediata e inegociável. Isso significa acolher o estudante, escutá-lo com seriedade, registrar os fatos, comunicar os responsáveis, acompanhar sua situação e adotar medidas concretas para interromper a violência. A vítima não pode ser responsabilizada pelo que sofre, nem orientada apenas a “ignorar” ou “reagir”, pois esse tipo de encaminhamento pode aumentar sua sensação de desamparo. Cabe à escola assegurar que o estudante se sinta protegido e reconhecido em sua dor.

A responsabilização do agressor também é indispensável, mas precisa ser compreendida em perspectiva educativa. Responsabilizar não significa apenas punir, suspender ou advertir. Embora medidas disciplinares possam ser necessárias em determinadas situações, elas devem vir acompanhadas de reflexão, acompanhamento e orientação. O estudante que agride precisa compreender a gravidade de seus atos, reconhecer os danos causados, desenvolver empatia e reconstruir formas mais respeitosas de convivência. Quando a intervenção se limita à punição, sem diálogo e sem acompanhamento, há risco de reincidência ou de deslocamento da violência para formas mais ocultas. Por isso, a responsabilização deve ter caráter pedagógico, buscando interromper a prática violenta e promover mudança de comportamento.

A formação da comunidade escolar, por sua vez, é condição essencial para que o enfrentamento ao bullying seja contínuo e efetivo. Professores, gestores, funcionários, estudantes e famílias precisam compreender o fenômeno, saber identificá-lo e reconhecer quais procedimentos devem ser adotados diante das situações. Muitas vezes, a dificuldade em intervir decorre da falta de clareza sobre o que caracteriza o bullying, de insegurança quanto aos encaminhamentos ou da crença equivocada de que determinadas agressões fazem parte da convivência escolar. A formação continuada contribui para superar essas lacunas, fortalecendo uma atuação mais consciente, articulada e coerente.

Outro aspecto relevante refere-se à importância dos registros e do acompanhamento sistemático. Situações de bullying não devem ser tratadas apenas de maneira informal ou improvisada. O registro adequado permite identificar recorrências, mapear espaços e horários de maior vulnerabilidade, acompanhar os estudantes envolvidos e avaliar a efetividade das intervenções. Além disso, possibilita maior articulação entre professores, equipe gestora, famílias e, quando necessário, órgãos da rede de proteção. O acompanhamento contínuo é fundamental, pois a interrupção aparente das agressões não significa, necessariamente, que o sofrimento tenha sido superado ou que as relações tenham sido reconstruídas.

A participação das famílias também ocupa lugar central nesse processo. A escola precisa estabelecer diálogo com os responsáveis tanto dos estudantes vitimizados quanto daqueles que praticam agressões, evitando posturas acusatórias ou omissas. O objetivo deve ser construir corresponsabilidade, buscando compreender o contexto, orientar condutas, acompanhar mudanças e fortalecer a proteção dos estudantes. Em muitos casos, a família não tem conhecimento do sofrimento vivido pela criança ou adolescente, ou não percebe determinadas atitudes como violentas. Por isso, a comunicação entre escola e família deve ser cuidadosa, ética e orientada pela proteção integral dos estudantes.

Além das situações presenciais, é necessário considerar o crescimento do cyberbullying, que amplia os efeitos da violência para além dos muros da escola. Comentários ofensivos, exposição de imagens, criação de grupos para humilhar colegas, disseminação de boatos e ataques em redes sociais podem produzir sofrimento intenso e contínuo, pois alcançam grande número de pessoas e permanecem circulando no ambiente digital. Embora muitas dessas situações ocorram fora do horário escolar, seus impactos retornam para a escola e afetam diretamente a convivência, a aprendizagem e a segurança

emocional dos estudantes. Por isso, a educação digital crítica deve integrar as ações preventivas, orientando o uso responsável, ético e respeitoso das tecnologias.

A omissão institucional diante do bullying comunica tolerância à violência e agrava o sofrimento das vítimas. Quando a escola não intervém, transmite aos estudantes a mensagem de que a agressão pode continuar, de que a vítima está sozinha e de que o grupo pode se organizar com base na intimidação e na exclusão. Por outro lado, uma intervenção firme, cuidadosa e pedagógica demonstra que a escola reconhece o problema, protege os estudantes e assume sua responsabilidade formativa. O enfrentamento ao bullying exige, portanto, equilíbrio entre escuta e firmeza, acolhimento e responsabilização, prevenção e intervenção.

Conclui-se, portanto, que o combate ao bullying escolar deve integrar o projeto político-pedagógico, os planos de convivência, as práticas curriculares, os momentos de formação continuada e os processos de acompanhamento institucional. Não se trata de uma ação eventual, realizada apenas em datas específicas ou diante de casos graves, mas de um compromisso permanente com a construção de um ambiente escolar seguro, respeitoso, inclusivo e humanizador. A cultura de paz precisa ser vivida nas relações cotidianas, nas formas de comunicação, na gestão dos conflitos, na valorização da diversidade e na defesa do direito de todos à dignidade.

Enfrentar o bullying é, em última instância, reafirmar a educação como experiência de humanização, pertencimento e construção democrática. A escola tem a responsabilidade de garantir o acesso ao conhecimento, mas também de formar sujeitos capazes de conviver com respeito, reconhecer limites, exercer empatia e participar de uma comunidade orientada por direitos e deveres. Assim, uma escola comprometida com o enfrentamento ao bullying não apenas reage à violência, mas constrói, diariamente, práticas pedagógicas e relações institucionais que afirmam a vida, a dignidade e o direito de cada estudante ser respeitado em sua singularidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018**. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, altera o Código Penal e outras normas. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2. ed. Campinas, SP: Verus, 2005.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, supl., p. S164-S172, 2005.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Oxford: Blackwell, 1993.

SALMIVALLI, Christina. Bullying and the peer group: a review. **Aggression and Violent Behavior**, v. 15, n. 2, p. 112-120, 2010. DOI: 10.1016/j.avb.2009.08.007.

UNESCO. **School violence and bullying: global status report**. Paris: UNESCO, 2017.



PRÁTICA REFLEXIVA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

REFLECTIVE PRACTICE AND TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ELIANE DE LACERDA
Professora na rede pública de São Paulo.

RESUMO

A prática reflexiva constitui um elemento fundamental no desenvolvimento profissional docente, pois possibilita ao professor analisar criticamente sua própria atuação pedagógica, aprimorando suas estratégias de ensino e contribuindo para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Este estudo tem como objetivo compreender a importância da reflexão na prática docente como instrumento de formação contínua e transformação da ação educativa. A pesquisa é de caráter bibliográfico e fundamenta-se em autores que discutem formação de professores, saberes docentes e prática reflexiva. Evidencia-se que o professor reflexivo é aquele que analisa sua prática, identifica dificuldades, busca soluções e reconstrói constantemente seu fazer pedagógico. A reflexão sobre a prática contribui para a construção da identidade profissional e para o desenvolvimento de competências pedagógicas mais eficazes. Conclui-se que a prática reflexiva é essencial para a qualidade da educação e para o fortalecimento da profissão docente.

Palavras-chave: Prática reflexiva; Formação docente; Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

Reflective practice is a fundamental element in teachers' professional development, as it enables teachers to critically analyze their own pedagogical performance, refine their teaching strategies, and

contribute to improving student learning. This study aims to understand the importance of reflection in teaching practice as a tool for continuing education and the transformation of educational practice. This is a bibliographic study based on authors who discuss teacher education, pedagogical knowledge, and reflective practice. It is evident that a reflective teacher is one who analyzes their practice, identifies difficulties, seeks solutions, and constantly reconstructs their pedagogical approach. Reflection on practice contributes to the construction of professional identity and the development of more effective pedagogical competencies. It is concluded that reflective practice is essential for the quality of education and for strengthening the teaching profession.
Keywords: Reflective practice; Teacher education; Professional development.

INTRODUÇÃO

A prática reflexiva tem se destacado como um dos principais pilares da formação e do desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade. Em um cenário educacional em constante transformação, o professor precisa ir além da simples transmissão de conteúdos e assumir uma postura crítica e reflexiva sobre sua própria prática pedagógica.

O conceito de professor reflexivo está relacionado à capacidade de analisar, avaliar e reconstruir continuamente sua ação educativa, considerando as necessidades dos alunos e o contexto em que está inserido. Essa postura contribui para uma prática pedagógica mais consciente, intencional e eficaz.

O desenvolvimento profissional docente não ocorre de forma isolada, mas por meio de um processo contínuo de formação, experiência e reflexão. Nesse sentido, a prática reflexiva torna-se essencial para a construção da identidade profissional do professor.

Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da prática reflexiva no desenvolvimento profissional docente, destacando sua contribuição para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

A prática reflexiva, segundo autores da área da educação, consiste na capacidade do professor de analisar criticamente suas ações pedagógicas, identificando aspectos positivos e pontos que precisam ser aprimorados. Esse processo permite uma constante reconstrução da prática docente.

A formação do professor não se limita à formação inicial, mas se estende ao longo de toda sua carreira profissional, por meio da formação continuada e da experiência prática. Nesse contexto, a reflexão torna-se um elemento central para o desenvolvimento profissional.

O professor reflexivo é aquele que observa sua prática, questiona suas ações e busca constantemente novas estratégias de ensino. Essa postura contribui para uma prática pedagógica mais dinâmica e adaptada às necessidades dos alunos. A reflexão sobre a prática também permite ao professor compreender melhor os processos de aprendizagem dos estudantes, possibilitando intervenções mais eficazes no processo educativo.

Além disso, a prática reflexiva contribui para o desenvolvimento da autonomia docente, pois o professor passa a ser protagonista de sua própria formação. O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado à capacidade do professor de refletir sobre sua prática e buscar constantemente melhorias em sua atuação pedagógica.

A troca de experiências entre professores também é um elemento importante nesse processo, pois permite a construção coletiva do conhecimento pedagógico. A prática reflexiva contribui para a melhoria da qualidade do ensino, pois possibilita a identificação de problemas e a busca por soluções mais adequadas ao contexto escolar. Dessa forma, o professor reflexivo torna-se um agente transformador da realidade educacional, contribuindo para uma educação mais crítica e significativa.

A prática reflexiva, quando compreendida como eixo estruturante do desenvolvimento profissional docente, implica uma mudança significativa na forma como o professor percebe sua própria atuação em sala de aula. Deixa de ser um agente apenas executor de currículos previamente definidos e passa a ser um sujeito crítico, capaz de analisar, interpretar e transformar sua prática pedagógica a partir das necessidades reais dos estudantes. Esse movimento exige consciência, intencionalidade e abertura para o aprimoramento contínuo.

Nesse contexto, a reflexão não deve ser entendida como um ato isolado ou eventual, mas como uma prática permanente inserida no cotidiano escolar. O professor reflexivo observa suas ações, avalia seus resultados e busca compreender de que forma suas escolhas metodológicas impactam o processo de aprendizagem. Essa postura contribui diretamente para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que permite ajustes constantes na prática educativa.

O desenvolvimento profissional docente está diretamente ligado à capacidade de aprender com a própria experiência. Isso significa que o professor não apenas aplica teorias, mas também constrói conhecimento a partir da prática, ressignificando continuamente sua atuação. Esse processo é dinâmico e exige disposição para o autoconhecimento e para a crítica construtiva.

Além disso, a prática reflexiva fortalece a autonomia docente, pois permite que o professor tome decisões pedagógicas mais conscientes e fundamentadas. Em vez de seguir modelos rígidos e padronizados, ele passa a adaptar suas estratégias de ensino de acordo com o contexto da turma, respeitando ritmos de aprendizagem e promovendo maior participação dos alunos no processo educativo.

Outro aspecto relevante é que a reflexão docente contribui para a formação de uma identidade profissional mais sólida. Ao analisar sua trajetória, suas dificuldades e suas conquistas, o professor constrói uma compreensão mais profunda de si mesmo enquanto educador, o que fortalece seu compromisso com a educação e com o desenvolvimento dos estudantes.

A formação continuada, nesse sentido, desempenha papel fundamental no fortalecimento da prática reflexiva. Cursos, encontros pedagógicos, grupos de estudo e troca de experiências entre professores são espaços que favorecem a reflexão coletiva e ampliam o repertório pedagógico do docente. Esses momentos possibilitam a construção de novos saberes a partir da interação entre teoria e prática.

A escola, como espaço de formação permanente, também tem responsabilidade nesse processo. Uma instituição que valoriza a prática reflexiva incentiva o diálogo entre os profissionais, promove momentos de planejamento coletivo e estimula a análise crítica das práticas pedagógicas. Dessa forma, o ambiente escolar torna-se mais colaborativo e inovador.

Outro ponto importante é a relação entre prática reflexiva e avaliação da aprendizagem. O professor reflexivo utiliza a avaliação não apenas como instrumento de verificação de resultados, mas como ferramenta de diagnóstico e reorientação do ensino. Isso permite identificar dificuldades dos alunos e repensar estratégias pedagógicas de forma mais eficaz.

A reflexão também está relacionada ao uso de metodologias ativas, que colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Ao adotar essas metodologias, o professor precisa constantemente avaliar suas práticas, ajustar atividades e considerar a participação dos estudantes como elemento central do processo educativo.

Além disso, a prática reflexiva contribui para o enfrentamento dos desafios cotidianos da sala de aula, como indisciplina, dificuldades de aprendizagem e diversidade de perfis dos alunos. Ao refletir sobre esses desafios, o professor consegue encontrar soluções mais adequadas e contextualizadas.

O desenvolvimento profissional docente, portanto, não pode ser compreendido como algo finalizado, mas como um processo contínuo e inacabado. A cada nova experiência, o professor tem a oportunidade de aprender, rever conceitos e aprimorar sua prática.

Essa perspectiva rompe com a ideia de que o professor é apenas um transmissor de conhecimento e reforça sua função como mediador e construtor de aprendizagens significativas. A reflexão sobre a prática permite que ele compreenda melhor seu papel dentro do processo educativo.

Autores da educação defendem que a prática reflexiva é essencial para a construção de uma educação de qualidade, pois promove a articulação entre teoria e prática. Essa articulação é fundamental para que o ensino não se torne mecânico ou descontextualizado.

Dessa forma, o professor reflexivo se destaca por sua capacidade de questionar, investigar e transformar sua realidade pedagógica. Ele não se conforma com práticas tradicionais quando estas não atendem às necessidades dos alunos, buscando sempre alternativas mais eficazes.

A reflexão crítica também favorece a inovação pedagógica, pois incentiva o professor a experimentar novas estratégias, recursos e abordagens metodológicas. Esse movimento contribui para tornar as aulas mais dinâmicas, participativas e significativas.

Portanto, a prática reflexiva deve ser compreendida como um elemento indispensável na formação e no desenvolvimento profissional docente, sendo fundamental para a construção de uma educação mais democrática, crítica e transformadora.

A prática reflexiva no desenvolvimento profissional docente também se relaciona diretamente com a capacidade do professor de ressignificar sua prática a partir da análise crítica de suas próprias experiências. Esse movimento exige não apenas observação, mas também interpretação consciente das situações vividas em sala de aula, considerando os contextos sociais, culturais e institucionais que influenciam o processo educativo.

Nesse sentido, o professor reflexivo é aquele que compreende que sua prática não é neutra, mas carregada de intencionalidades pedagógicas que impactam diretamente na aprendizagem dos alunos. Assim, cada decisão tomada em sala de aula precisa ser analisada à luz de seus objetivos educacionais e dos resultados obtidos.

O processo de reflexão também contribui para o fortalecimento da prática colaborativa entre docentes, uma vez que a troca de experiências favorece a construção coletiva do conhecimento pedagógico. Quando professores compartilham suas práticas, desafios e estratégias, ampliam suas possibilidades de atuação e enriquecem seu repertório profissional.

Além disso, a reflexão constante permite ao professor desenvolver maior sensibilidade para lidar com a diversidade presente na sala de aula. Cada estudante possui um ritmo de aprendizagem, uma história de vida e formas distintas de compreender o mundo, o que exige do docente uma postura flexível e adaptativa.

A prática reflexiva também está diretamente ligada à capacidade de autoavaliação, permitindo que o professor identifique suas fragilidades e potencialidades. Esse processo contribui para o desenvolvimento de uma postura mais crítica e responsável em relação à própria prática.

Outro aspecto relevante é a importância da formação inicial na construção do professor reflexivo. Desde a graduação, é fundamental que o futuro docente seja incentivado a refletir sobre a prática pedagógica, estabelecendo relações entre teoria e prática desde os primeiros contatos com o ambiente escolar.

A formação continuada, por sua vez, amplia esse processo, possibilitando que o professor atualize seus conhecimentos e incorpore novas metodologias de ensino. Esse movimento contínuo é essencial para acompanhar as transformações sociais e educacionais contemporâneas.

O uso de tecnologias educacionais também se insere nesse contexto, exigindo do professor uma constante reflexão sobre suas práticas. A incorporação de recursos digitais no ensino deve ser acompanhada de análise crítica sobre sua efetividade e impacto na aprendizagem dos alunos.

A prática reflexiva ainda contribui para o desenvolvimento da criatividade docente, pois estimula o professor a buscar soluções inovadoras para os desafios pedagógicos. Essa criatividade é fundamental para tornar o processo de ensino mais dinâmico e envolvente.

No cotidiano escolar, o professor reflexivo enfrenta situações complexas que exigem tomadas de decisão rápidas e fundamentadas. A reflexão prévia e posterior à ação pedagógica permite aprimorar essas decisões e melhorar os resultados educacionais.

A construção da identidade profissional docente também é fortalecida por meio da prática reflexiva, uma vez que o professor passa a compreender melhor seu papel social e sua responsabilidade na formação dos estudantes.

Esse processo de construção identitária é contínuo e se desenvolve ao longo da carreira docente, sendo influenciado pelas experiências vividas, pelas relações estabelecidas no ambiente escolar e pelas formações realizadas.

A reflexão sobre a prática também favorece o desenvolvimento da consciência crítica, permitindo que o professor compreenda as desigualdades presentes no sistema educacional e busque práticas mais inclusivas e equitativas.

Dessa forma, o professor reflexivo torna-se um agente transformador da realidade educacional, atuando não apenas na sala de aula, mas também contribuindo para mudanças mais amplas no contexto escolar. A prática reflexiva, portanto, não se limita ao individual, mas também possui dimensão coletiva, pois impacta diretamente o trabalho pedagógico da escola como um todo.

Quando a instituição escolar valoriza a reflexão, cria-se um ambiente de aprendizagem contínua, no qual todos os profissionais estão envolvidos no processo de melhoria da prática educativa. Esse ambiente colaborativo favorece a inovação pedagógica e fortalece o compromisso com a qualidade do ensino.

A reflexão também permite ao professor lidar melhor com os desafios emocionais da profissão, como o estresse, a sobrecarga de trabalho e as dificuldades do cotidiano escolar. Ao refletir sobre essas questões, o docente consegue desenvolver estratégias de enfrentamento mais saudáveis e equilibradas, preservando sua saúde mental e emocional.

Portanto, a prática reflexiva deve ser compreendida como um elemento essencial não apenas para o desenvolvimento profissional, mas também para o bem-estar do professor. Ela promove uma atuação mais consciente, ética e comprometida com a aprendizagem dos estudantes, fortalecendo a função social da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a prática reflexiva é fundamental para o desenvolvimento profissional docente, pois permite ao professor analisar e aprimorar continuamente sua prática pedagógica.

O professor reflexivo é aquele que busca constantemente melhorar sua atuação, contribuindo para a qualidade da educação. A formação docente deve incentivar a reflexão crítica, promovendo o desenvolvimento de profissionais mais conscientes e preparados para os desafios da educação contemporânea.

Diante das discussões apresentadas ao longo deste trabalho, torna-se evidente que a prática reflexiva ocupa um papel central no desenvolvimento profissional docente, sendo um elemento indispensável para a construção de uma prática pedagógica mais consciente, crítica e transformadora. O professor, ao adotar uma postura reflexiva, passa a compreender sua atuação de forma mais ampla, analisando não apenas os resultados obtidos, mas também os processos que levaram a esses resultados.

A reflexão sobre a prática permite ao docente identificar desafios, repensar estratégias e aprimorar continuamente suas ações pedagógicas, contribuindo diretamente para a melhoria da qualidade do ensino. Esse movimento de análise constante fortalece a capacidade do professor de tomar decisões mais coerentes com as necessidades dos estudantes e com os objetivos educacionais propostos.

Além disso, a prática reflexiva favorece a construção de uma identidade profissional mais sólida, uma vez que o professor passa a compreender melhor seu papel dentro do contexto educacional. Essa compreensão envolve não apenas aspectos técnicos da profissão, mas também dimensões éticas, sociais e políticas da docência.

Outro aspecto relevante é que o desenvolvimento profissional docente não ocorre de forma isolada, mas sim por meio de um processo contínuo de formação, troca de experiências e aprendizagem ao longo da carreira. Nesse sentido, a reflexão torna-se um elemento integrador entre teoria e prática, permitindo que o professor ressignifique constantemente seu fazer pedagógico.

A escola, enquanto espaço de formação contínua, também desempenha papel fundamental nesse processo, ao promover ambientes colaborativos que incentivem a reflexão coletiva entre os profissionais da educação. Quando há diálogo entre os docentes, o processo de aprendizagem profissional torna-se mais rico e significativo.

A prática reflexiva também contribui para o enfrentamento dos desafios cotidianos da sala de aula, possibilitando ao professor lidar de forma mais consciente com situações complexas, como dificuldades de aprendizagem, diversidade dos alunos e gestão do ambiente escolar.

Nesse contexto, o professor reflexivo deixa de ser apenas executor de práticas pedagógicas e passa a ser protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional, assumindo uma postura investigativa diante de sua atuação.

Outro ponto importante é que a reflexão constante favorece a inovação pedagógica, uma vez que estimula o professor a buscar novas metodologias, estratégias e recursos didáticos que tornem o processo de ensino mais dinâmico e significativo.

Dessa forma, a prática reflexiva não deve ser compreendida como uma ação pontual, mas sim como um processo contínuo, presente em todas as etapas da atuação docente.

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado à capacidade de refletir criticamente sobre a prática pedagógica, sendo essa reflexão um dos principais caminhos para a construção de uma educação de qualidade.

A valorização da prática reflexiva deve ser incentivada tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores, garantindo que a docência seja constantemente aprimorada e alinhada às demandas contemporâneas da educação.

Assim, entende-se que o professor reflexivo é peça fundamental na transformação da realidade educacional, contribuindo para uma escola mais democrática, inclusiva e comprometida com a aprendizagem significativa dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional.** São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHÖN, Donald. **O profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZEICHNER, Kenneth; LISTON, Daniel. **Formação de professores e prática reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2014.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



ELISA MARIA SELES CAETANO
Graduada em Pedagogia pela Faculdade Universidade de São Paulo (2013); Pós graduação em Psicopedagogia pela faculdade Itec (2021); Professora de Educação Infantil no CEI Cidade Pedro José Nunes.

RESUMO

O presente trabalho objetiva por meio de pesquisa bibliográfica, analisar no que contribui a contação de histórias para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, buscando compreender por meio de pressupostos teóricos a importância do contar histórias na educação infantil. Dessa forma, vem averiguar como devem ser escolhidas as obras literárias a serem apresentadas as crianças e descrever que técnicas devem ser utilizadas pelo professor ao contar histórias. Este estudo objetiva também averiguar em quais aspectos as crianças se desenvolvem através do ato de contar histórias. Portanto, a realização deste estudo vem contribuir de forma significante para a prática de professores atuantes na educação infantil, com vistas a promover nas crianças aprendizagens e estímulos de forma prazerosa e atraente.

Palavras-chave: Contação de histórias; Educação Infantil; Desenvolvimento.

ABSTRACT

This study aims, through bibliographic research, to analyze the contribution of storytelling to the development of children aged 0 to 3, seeking to understand—based on theoretical premises—the importance of storytelling in early childhood education. It examines how literary works should be selected for presentation to children and describes the techniques teachers should employ when telling stories. The study also aims to identify the specific developmental areas fostered in children through the act of storytelling. Consequently, this research makes a significant contribution to the practice of early childhood educators, aiming to promote learning and provide stimulation for children in an enjoyable and engaging manner.

Keywords: Storytelling; Early Childhood Education; Development.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi escolhido para estudo devido ao interesse e necessidade de contribuir para minha formação acadêmica e para aperfeiçoar minha prática pedagógica com as turmas de educação infantil, onde deve-se privilegiar os momentos de contação de histórias como forma lúdica, de entretenimento e que proporciona o desenvolvimento de vários aspectos na vida das crianças. E que este trabalho venha a contribuir para o aperfeiçoamento da prática de muitos professores que trabalham na educação da infância.

No decorrer do desenvolvimento deste trabalho buscou-se dar respostas ao problema apresentado: “qual a contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos?” de forma a atingir todos os objetivos propostos.

Dessa forma, atendendo ao objetivo geral este estudo analisou no que contribui a contação de histórias para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos. E teve os seguintes objetivos específicos: Verificar as concepções teóricas sobre a importância do contar histórias na educação infantil; averiguar como devem ser escolhidas as obras literárias a serem apresentadas as crianças; descrever que técnicas devem ser utilizadas pelo professor ao contar histórias para as crianças; averiguar em quais aspectos as crianças se desenvolve através do ato de contar histórias.

Esta pesquisa se caracteriza com bibliográfica, e foi elaborada a partir de material publicado, como livros, artigos de periódicos, e material disponível na internet.

Portanto, os estudos realizados no decorrer deste trabalho contribuíram de forma grandiosa para minha formação acadêmica e para minha prática pedagógica na educação infantil, onde pude ampliar meus conhecimentos sobre esse valioso recurso a ser utilizado em sala de aula. Que esses conhecimentos possam contribuir para o aperfeiçoamento teórico e prático de outros professores que trabalham com crianças pequenas.

O CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao contar histórias estamos exercitando a comunicação, ou seja, a expressão oral do que estamos lendo, pensando, expressando nossas emoções e sentimentos e através da história as crianças entram num mundo imaginário e de fantasia com fontes maravilhosas de experiências, amplia seus horizontes conhecendo melhoro mundo ao seu redor. Contar uma história é deixar fluir os sentimentos e emoções transportando as crianças para aquele mundo imaginário onde se projeta os personagens fazendo-os se sentir parte da história.

Assim, “para contar histórias, deve-se envolver as crianças no mundo mágico do faz-de-conta [...]” (ZILBERMAN, 1989, p.21). Através do faz-de-conta as crianças se apropriam da realidade apreendendo representações de papéis próprios da realidade o que leva as crianças a avançarem no sentido de compreender o funcionamento de nossa cultura.

As histórias podem ser lidas ou contadas, cada uma delas tem o seu objetivo, porém todas despertam a alegria e o encantamento. Cada história tem sua finalidade, seja lida, contada ou inventada, porém, é preciso que o professor saiba que histórias escolher, considerando a faixa etária das crianças, qual a melhor forma de transmitir, que técnicas utilizar, outro ponto importante a ser considerado é o tempo de duração desta história, pois sabemos que quanto menor forem às crianças as histórias devem ser mais curtas e de forma atrativa, pois se dispersam com muita facilidade.

É muito importante a leitura na infância, pois é nessa fase da vida que se adquire o gosto pela leitura, dessa maneira devemos explorar com as crianças histórias, contos e fábulas promovendo o encanto, a fantasia, o prazer e o lazer. Outra estratégia e dispor diversos livros infantis as crianças para que manipulem, toquem, experimentem, proporcionando o contato com diversas histórias, porque a história seja ela lida ou contada são bastante úteis para trabalhar vários aspectos internos da criança. Na creche as histórias devem ser parte constante no cotidiano da sala de aula, dado o valor de desenvolvimento que ela possui.

O contar histórias na educação infantil não deve ser considerado só um momento para preencher o restante do tempo, ao contrário, deve ser parte do currículo e do planejamento do professor como atividade que além de despertar o prazer e a imaginação, proporciona o desenvolvimento da personalidade e do cognitivo das crianças.

A ESCOLHA DAS OBRAS LITERÁRIAS

O professor de educação infantil como conhecedor das características e especificidades das crianças dessa faixa etária, sabe e conhece os gostos, interesses e curiosidades das crianças de 0 a 3 anos. E esse fato é relevante para a escolha das obras literárias a serem apresentadas as crianças, pois

para esse trabalho se exige muita atenção e cuidado levando-se em conta vários critérios a serem analisados. De acordo com Coelho (1998, p. 19) a escolha da história funciona como uma chave mágica e tem importância decisiva no processo narrativo.

Antes de levar uma história para as crianças é necessário antecipadamente estudar a história e planejar as ações a serem realizadas com esta história. Estas ações devem ser condizentes com o texto apresentado. Para Coelho (1999, p.21) “estudar uma história é, em primeiro lugar, divertir se com ela, captar a mensagem que nela está implícita e, em seguida, após algumas leituras, identificar os elementos essenciais”. E assim, antes mesmo de estudar uma história e planejar as ações é preciso refletir sobre que história apresentar, tenho objetivos com essa história? Quais? E depois de feito isso, aí sim podemos começar a pensar nas técnicas de contação e estratégias.

O primeiro passo rumo à escolha de uma história é observar a idade, qual a faixa etária dessas crianças, pois dependendo da idade deve se escolher um determinado tipo de texto. Por exemplo, para as crianças da creche que são menores e se encanta por tudo que é atrativo, colorido, pelo que é chamativo, devemos pensar em obras que contenham boas ilustrações e pouca escrita, o que irá chamar sua atenção, e aí combinando uma ótima técnica de contação.

Segundo CORTES (2006, p.53), “ao escolher livros para atividades com as crianças, lembre-se de evitar títulos que contenham ideias preconceituosas, que tenham problemas de redação e busque sempre material com ilustrações de boa qualidade”. Como responsáveis pela formação das crianças, nós professores devemos cuidar pela boa educação, pela formação da personalidade e das boas condutas, dessa forma é que devemos ficar atentos as ideias implícitas no texto, pois um texto que contém ideias preconceituosas pode levar essas crianças a achar que isso é correto, o que poderá levá-los a agir da mesma forma com os demais. Daí a importância da análise do texto antes de ser apresentado.

Ao organizar-se para contar uma história, recomenda-se verificar a duração da história, os tipos de contos, o gosto pessoal, a idade das crianças e o espaço. Sendo que no caso da educação infantil, as histórias devem ser curtas para não dispersar as crianças. Em relação aos tipos de contos, ressalta-se que é importante alternar entre contos alegres e dramáticos, curtos e longos, populares e literários. Para Yunes (1988), ao escolher um livro, alguns pressupostos devem ser levados em conta: motivação para participar; consciência do que busca; informação prévia para optar; alternativas de escolhas efetivas; e liberdade (que deve ser interpretada como condição de escolher).

De acordo com a contadora de histórias e especialista em literatura infantil, a professora Betty Coelho, escolher a história certa para cada faixa etária pode variar bastante, de acordo com as características de cada turma, do grau de estimulação, do hábito de ouvir história, dos assuntos que despertam mais interesse entre outros fatores. Betty Coelho dividiu as fases de interesse dos alunos da Educação Infantil em Fase pré-mágica, que compreende o período de 0 aos 3 anos, fase em que compreende nosso estudo e a Fase Mágica, dos 3 aos 7 anos.

Na fase pré-mágica de 0 a 3 anos, as histórias devem conter enredos simples, vivos e atraentes, contendo questões que se aproximem o máximo possível da vida das crianças, de sua afetividade, seus

brinquedos e dos animais que conhecem. Nesta fase são indicadas histórias de bichinhos, brinquedos, objetos e seres da natureza, sempre humanizados, além de histórias que tenham crianças como protagonistas. As parlendas são também boas opções de texto para trabalhar com essa faixa etária.

E na fase mágica de 3 a 7 anos, os enredos podem trazer mais elementos, ou seja, são mais elaborados. É a fase do "conte outra vez", em que as crianças solicitam que uma mesma história seja contada repetidas vezes, para que possam apreciar com mais calma cada detalhe da narrativa. Nesse período são indicadas histórias de repetição. Também são boas opções as histórias de fadas, de crianças, de animais e contos de encantamento. O importante é que amplie os enredos gradativamente, partindo de histórias mais curtas para as mais longas.

Assim, sabendo como trabalhar com cada faixa etária o professor terá um melhor aproveitamento nas histórias e dessa forma será muito gratificante para o professor ver que seus alunos foram atraídos pelo livro e que está contribuindo para a formação de leitores críticos e ativos, que lê, interpreta e analisa variados tipos de textos. As histórias se bem contada, atinge profundamente a criança, suas emoções, sentimentos e seu cognitivo.

Os professores precisam incluir nos currículos escolares o trabalho com a literatura infantil. Os RCNEIs (vol. 3, pag.142) ressaltam que “contar histórias costuma ser uma prática diária nas instituições de educação infantil. Nesses momentos, além de contar é necessário ler as histórias e possibilitar seu reconto pelas crianças”.

As histórias além de seu objetivo pedagógico promovem o lazer, a diversão, o entretenimento, o prazer e a fantasia. Assim há tantos motivos pelos quais devemos todos os dias proporcionar esses momentos de conto aos pequenos e se necessário do reconto, pois tudo isso faz sentido para a vida das crianças. Oliveira ressalta que:

> Os livros infantis, além de proporcionarem prazer, contribuem para o enriquecimento intelectual das crianças. Sendo esse gênero objeto da cultura, acriança tem um encontro significativo de suas histórias com o mundo imaginativo dela própria. A criança tem a capacidade de colocar seus próprios significados nos textos que lê isso quando o adulto permite e não impõe os seus próprios significados, visto estar em constante busca de uma utilidade que o cerca. (OLIVEIRA, 2005, p. 125)

Podemos ver a importância de um livro na vida da criança, onde por meio de suas histórias elas podem criar seus próprios significados, com o seu mundo imaginativo. O livro é fonte inesgotável de conhecimento e entretenimento, por isso merece todo cuidado. O professor ao levar livros para expor aos alunos está criando um elo entre a criança e o livro, onde ela poderá escolher as histórias que mais lhe agrada ou lhe chama mais atenção, o que é importante o professor fazer, para que as crianças possam tocá-lo, levá-lo a boca, explorá-lo criando um clima de envolvimento e encanto e é um meio de incentivar a leitura e o contato com a escrita.

Portanto, a contação de histórias na educação infantil deve ser valorizada e para isso, exige conhecimento do professor, preparação e saber escolher as obras literárias infantis a serem apresentadas aos nossos pequenos. Pois nisso, implica a promoção do entretenimento, do divertimento

das crianças, do encanto, da atenção à história e da fruição. No entanto, cada faixa etária tem um tipo de história ideal a ser apresentada, considerando as especificidades de cada idade. Diante disso, o professor se apresenta como o mediador desse processo de conhecimento entre a criança, o livro e as histórias, favorecendo o contato das crianças com o mundo da leitura e da escrita.

O professor deve estar atento quanto aos tipos de histórias que irá contar para as crianças na educação infantil, se é uma fábula, um conto, uma lenda, ou um mito. Ele deve escolher com base na idade das crianças, de acordo com seus interesses, e com base no que se quer com aquela história. No caso das crianças da creche principalmente, deve-se privilegiar histórias de enredo alegre, emocionante e prazeroso, de forma a chamar a atenção das crianças.

As fábulas são excelentes, pois contém narrativas pequenas facilitando a compreensão das crianças, com diálogo de animais ou outros seres fabulosos, e sempre ao final traz uma moral da história que serve ao comportamento humano.

Os contos também são muitos fascinantes, seus personagens podem ser fadas ou não e tem narrativas curtas e são muito atraentes, permeados de fantasias, encantamento, magia e aventuras e transmitem conhecimento e valores culturais. Sobre os contos de fadas, Bruno Bettelheim (2004, p. 55) afirma: “enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança”, daí a importância desses na vida das crianças na educação infantil. Dentre os contos de fadas que ficaram mais conhecidos estão: “Chapeuzinho Vermelho”, “A Cinderela”, “A Bela e a Fera”, “A Bela Adormecida”, “Branca de Neve e os Sete Anões” e “Rapunzel”. E os autores de contos que mais se destacaram foram: os irmãos Grimm, o francês Charles Perrault, que tem como obra mais conhecida, “Chapeuzinho Vermelho”, Andersen, autor da história “O Patinho Feio”, dentre outros, e aqui no Brasil se destacou o autor Monteiro Lobato.

Podemos também promover às crianças o contato com as lendas e mitos, e como iremos observar, as lendas se diferem de mitos. As lendas são histórias maravilhosas da tradição oral, que esclarecem acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais numa mistura de fatos reais e imaginários. Eis aqui algumas lendas: A lenda do “Saci-Pererê”,do “Curupira”, do “lobisomem”, “Robin hood”, “As lendas do Rei Artur” entre outras.

Os mitos se utilizam de simbologia e seus personagens são deuses, heróis, animais e o homem, onde a narrativa se mescla a fatos reais e humanísticos procurando explicar a origem do mundo e do homem entre outras coisas. Não existe embasamento que comprove o que diz os mitos. Como exemplos de mitos podemos citar: “a bruxa”, “o lobo-mau”, a “mula sem cabeça”, minotauro, entre outros. Nesse sentido, considerando o poder cultural das lendas e dos mitos, é que levamos ao contato das crianças tais histórias.

Diante dos variados tipos de histórias apresentados acima, é importante avaliar cada uma, cada texto, saber qual o teor do enredo, se é condizente com a faixa etária das crianças, se irá contribuir para sua personalidade, sua formação cultural e observar a forma como essas histórias serão apresentadas

as crianças. Pois, o importante não é só a escolha da história, deve-se haver um preparo, uma estratégia que irá prender a atenção das crianças.

É papel da escola contribuir para o desenvolvimento das crianças, promovendo o contato destas com a linguagem por meio do livro, em suas mais fascinantes histórias. O resgate da cultura das crianças também é importante, recontando histórias ouvidas em casa. Sobre isso os RCNEIs destacam:

> As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças. (RECNEI vol. 3, pag. 143).

Dessa forma, as instituições de educação infantil devem valorizar a cultura das crianças, proporcionando também o contato com outras culturas por meio das histórias lidas ou contadas pelos pais. Contudo sabemos que na maioria das vezes os pais não disponibilizam tempo para contar histórias aos filhos, devido à correria do dia-a-dia. Sabemos também que muitos pais não conhecem a importância ou não valorizam o contar histórias para as crianças menores. E é observando esses detalhes que iremos levar nossos alunos a se beneficiar dos momentos de prazer e entretenimento que uma história produz.

No entanto, para que uma história seja encantadora, prazerosa e leve as crianças ao mundo da imaginação é preciso haver planejamento, preparação, organização, utilização de técnicas, boas estratégias e materiais. Também é preciso pensar o local onde vai ser contada essa história, ou seja, todos os detalhes devem ser observados.

A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE TÉCNICAS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Ao contar histórias na educação infantil o professor precisa utilizar métodos atrativos, oferecendo-lhes diversos materiais de leitura, criando um clima afetivo e de aproximação entre as crianças, permitindo-se que conheçam o fascinante mundo da Literatura Infantil, incentivando-as a participar ativamente da leitura de histórias, questionando, fazendo comentários, como também a interpretação oral da história.

De acordo com Abramovich:

> “ler histórias para as crianças, sempre, sempre... É suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas e encontrar outras ideias para solucionar questões – como os personagens fizeram – é estimular para desenhar, para musicar, para teatralizar, para brincar... Afinal, tudo pode nascer de um texto.” (ABRAMOVICH, 2003, p. 44).

Como vimos o contato das crianças com a história representa o incentivo à imaginação, a respostas as dúvidas das crianças, entre tantas outras coisas que podem se apresentar nesse contexto

de histórias, daí a importância do contato das crianças com as histórias deste a mais tenra idade. Porém para transmitir essas histórias existem vários maneiras e técnicas que o professor pode utilizar para se chegar ao objetivo determinado.

Para desenvolver o contexto de uma história, o contador deve criar um clima de envolvimento, de encanto, fazendo-se pausa na história para que a criança imagine e construa seu cenário, visualizando as ações e as falas dos personagens, assim como comenta CORTES (2006, p. 58).

Dessa forma, sugere-se que o educador ao contar uma história se disponha de uma diversidade de estratégias, como: saber como utilizar a expressão corporal, o ritmo, o gesto, o suspense, ruídos de animais e principalmente a entonação de voz, tocando a imaginação dos alunos, envolvendo-os pela fantasia. Nessa perspectiva, é estimulante ter em mãos alguns materiais que contribuam para chamar a atenção e concentração da turma, dando vida aos personagens da história. Podemos utilizar: fantoches, dedoches, gravuras, televisão de papelão ou de madeira, dobraduras, flanelógrafo, entre outros.

Sobre a contação de histórias, atualmente, Celso Sisto afirma que:

> Hoje, como atividade artística, se beneficia de normas e técnicas. (...) e exige do contador um aperfeiçoamento técnico, uma prática de leitor e um apuro crítico. E, para não haver confusão de linguagens, é preciso perceber que um contador de histórias contemporâneo difere de um contador popular, de um declamador e de um ator, ainda que sua prática se beneficie de elementos também utilizados por esses artistas (2001: p.37).

Portanto, o contador de histórias deve ter perfil para isso, utilizando uma prática que venha a corresponder aos anseios das crianças durante a história, promovendo o encanto e uma viagem ao mundo da fantasia. Pois boas histórias, sem bons contadores, sem entusiasmo, sem expectativa não há o encanto e o envolvimento gerador do desenvolvimento, de ações e imaginação que uma história pode causar. A história a ser contada deve ser lida várias vezes para o contador não se perder na hora do conto, devendo seguir o texto de forma calma e mostrando as imagens na sequência dos fatos.

Assim o professor ao contar uma história deve adentrar na história, se envolver, ousar, fazendo a criança imaginar além do que apresenta o enredo, deixando espaço para a criança se envolver. Abramovich (1989) destaca que contar história é uma arte que não pode ser contada de qualquer jeito. Além de toda preparação é importante ter uma voz clara e agradável propícia a se modificar de acordo com a situação e os personagens. Nos contos de fadas costuma-se iniciar com o “Era uma vez...” transportando a criança para o mundo mágico de fantasia e encanto.

Também é importante observar o olhar na hora da contação, pois ele pode expressar alegria, tristeza, raiva, medo, bondade, a maldade, a sinceridade, dentre outros, distribuindo o olhar por todos os alunos que estão ouvindo a história porque pelo olhar envolvemos as crianças na trama da história. De acordo com Garcia, et al (2003, p. 44) antigamente a comunicação era feita muito mais pelo olhar do que pelas palavras.

Outra técnica importante é a expressão corporal, pois durante a história os gestos, o corpo e as mãos ajudam na transmissão das ideias juntamente com a expressão facial, porém deve ser gestos simples e expressivos. Organizar o lugar do conto também é interessante, pois deve ser um local agradável, aconchegante e tranquilo. O professor como mediador do processo de ensino/aprendizagem e transmissor das histórias na educação infantil, conhecedor de seus ambientes de trabalho, deve prever e organizar uma sala, ou mesmo ao ar livre, um lugar onde as crianças poderão estar confortáveis, sentadas e que não irão dispersarem a atenção com outras coisas e onde o contador possa desenvolver sua história com todos os aparatos técnicos e estratégicos.

Nesse sentido, o professor em seu planejamento deve incluir momentos para a contação de histórias com as crianças na educação infantil, incentivando as crianças desde pequenas e terem gosto pela leitura e pela escrita dentre outros aspectos que se beneficiam dessa prática. A contação de histórias pode acontecerem roda no tapete e no aconchego de almofadas, ou mesmo sentados em roda, em ambientes abertos ou fechados, e o professor deve se posicionar de forma que todas as crianças visualizem as imagens do livro de forma clara. De acordo com Coelho, o professor deve valorizar o livro com suas imagens:

> "Devemos mostrar o livro para a classe virando lentamente as páginas com a mão direita, enquanto a esquerda sustenta lentamente a parte inferior do livro, aberto de frente para o público. Narrar com o livro não é, propriamente, ler a história. O narrador a conhece, já a estudou e a vai contando com suas próprias palavras, sem titubeios, vacilações ou consultas ao texto, o que prejudicaria a integridade da narrativa". (COELHO, 1999, p. 33)

Como vimos o professor de posse do livro e numa posição privilegiada diante dos alunos, vai folheando-o e contando a história por meio das imagens uma vez em que já leu a história em um momento anterior de preparação. Segundo Busatto (2003) narrar não é um ato simples e banal, é uma arte que requer preparo do educador. Contudo, contar uma história requer um trabalho que pense em como as crianças irão gostar de ouvir essa história, e o que o contador poderá usar de materiais, como fantoches,dedoches, avental, flanelógrafo, imagens, as expressões faciais e o suspense, entre outros que irá levar as crianças a gostar, entender e mergulhar na fantasia da história, pois todos os recursos são válidos desde que preparados, tudo isso contribui para chamar a atenção dos pequenos.

Segundo Tahan (1966, p. 16) "a criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias – uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção". Assim é que devemos pensar e planejar bem um momento de contação de histórias na educação infantil, principalmente para as crianças de 0 a 3 anos, que ainda são bem pequenas e precisa desse contato com as histórias para a formação de suas personalidades.

Antes de contar uma história as crianças recomendam-se explorar as imagens da capa, identificando para as crianças o autor do livro, ou seja, quem escreveu aquela história, o que é importante para a formação pessoal e cultual das crianças. E após esta apresentação se inicia a contação da história. Sobre a duração da história Coelho (1998) afirma que a duração da narrativa em si depende da

faixa etária e do interesse que suscita. Assim, para as crianças de 0 a 3 anos deve ser mais breve para não cansarem e se dispersarem.

Apesar da importância da contação de história para as crianças da educação infantil, ainda é possível ver professores contando histórias para preencher um tempo que sobrou ao final da aula, e muitas das vezes essa história nem foi preparada para ser apresentada aos pequenos, o que poderá não surtir o efeito que se deveria.

E como já vimos, para contar uma história é preciso saber como se faz, para que haja o encanto e o desenvolvimento de importantes aspectos nas crianças. De acordo com Cortes (2006):

> “quem conta tem que criar o clima de envolvimento, de encanto... saber dar as pausas, o tempo para o imaginário da criança construir seu cenário, visualizar os seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei e tantas coisas mais (CORTES, 2006, p. 24).

Portanto, durante uma história, o contador deve prever o envolvimento das crianças e dar espaço para sua interação oral, bem como deixarem-nas fazerem sua viagem ao mundo da fantasia e da imaginação. Também é importante deixá-los pegar o livro, tocá-lo, explorando suas imagens e texturas, criando um clima de proximidade com os livros. Pois é papel dos professores e da escola promover o contato das crianças com a literatura infantil desde pequeninos na creche.

Essa relação diária da criança com as histórias e com o livro é que fará a criança aos poucos gostar de livros, pois de acordo com Sandroni e Machado (1998, p.16) “o amor pelos livros não é coisa que apareça de repente” é necessário um trabalho de estimulação e aproximação com o livro e a leitura por meio das histórias.

Sobre os livros adequados as crianças na educação infantil Coelho (2000) destacam que os livros adequados a esta fase devem propor a realidade do cotidiano familiar e apresentar as características estilísticas, como o predomínio absoluto da imagem (gravuras, ilustrações etc.), sem texto escrito ou com textos brevíssimos. O livro adequado a faixa etária também contribui para chamar a atenção das crianças.

Pode-se dizer que as crianças que entram em contato com as histórias desenvolvem mais a imaginação, a criatividade, o senso crítico, têm melhor entendimento de mundo, além do contato com o lúdico, o lazer e o prazer. Por isso devemos valorizar o momento de preparação para as histórias, pensando em todos os detalhes, inclusive nos materiais que serão utilizados para dar vida a história. Por exemplo, além do livro com as imagens e escritas, o professor poderá utilizar o fantoche que é um recurso significativo na hora do conto e que representa a figura de um boneco ou animal de pano ou pelúcia, onde será manipulado pelo contador através de gestos e da fala daquele personagem representado no boneco, tornando aquela história o mais próximo do real para a criança. De acordo com Santos (2006, p.75) os fantoches são em si provedores de diálogo.

Da mesma forma se apresenta os dedoches, são confeccionados dos mesmos materiais do fantoche, porém é menor, para ser colocado nos dedos e ganhar movimentos e voz, podendo ser

utilizado mais personagens na história, pois cada dedo da mão suportará um personagem, quantos forem na história, já o fantoche serve como uma luva nas mãos podendo ser utilizada apenas duas, uma em cada mão e trocando por outro fantoche assim que mudar o personagem. Tanto o fantoche como o dedoche são excelentes recursos durante uma história.

Outro recurso que prende a atenção das crianças é o flanelógrafo que é um quadro revestido com feltro sobre o qual se fixa as figuras dos personagens da história de acordo com a sequência que está sendo contada, estas figuras podem ser movimentadas e retiradas conforme a necessidade do contador na hora do conto. E o mesmo flanelógrafo pode ser usado para a ilustração de outras histórias. O flanelógrafo possibilita fixar a atenção das crianças por mais tempo, proporcionando a compreensão da história.

O avental de histórias também é um recurso mágico para a contação de histórias, o contador coloca o avental e de acordo com o que vai narrando vai dispondo as figuras no avental que está vestido, podendo ser usado também para diferentes histórias.

Portanto, como vimos há várias formas de se transmitir uma história as crianças de forma atrativa e encantadora, basta ter criatividade e dispor de instrumentos básicos que favorece a aproximação das crianças ao mundo real por meio das histórias dramatizadas pelas imagens. Além dos recursos destacados a cima, ainda existem vários outros que podem ser utilizados pelo professor na hora do conto, como a televisão de papelão ou madeira, dobraduras, slides, entre outros.

Assim o professor pode pensar em que recurso utilizar para cada história, uma vez em que o mais importante é transportar as crianças ao mundo fantástico e encantado de fantasia, dado o poder de desenvolvimento que as histórias proporcionam na vida da criança, pois como afirma Coelho (1999), a história não acaba quando chega ao fim, ela permanece na mente da criança, que a incorpora como um alimento de sua imaginação criadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do tema “a contação de histórias para crianças de 0 a 3 anos”, buscou-se analisar qual a contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos e através dos estudos realizados foi possível verificar que a o ato de contar histórias na educação infantil é muito importante para o desenvolvimento de vários aspectos na formação da criança.

Os momentos de contação de histórias devem ser planejados e executados constantemente pelo professor, como atividade que além de despertar prazer, entretenimento e encantamento nas crianças, promove o desenvolvimento da atenção, da concentração, da personalidade, da oralidade, da imaginação, da criatividade, aumenta o vocabulário da criança e desenvolve o cognitivo, entre outros. Assim, contar histórias para as crianças é um rico meio de incentivar o desenvolvimento das crianças em seus vários aspectos.

Os assuntos abordados no desenvolvimento deste trabalho nos levaram a alcançar os objetivos propostos de forma satisfatória, de forma que no primeiro capítulo discorremos sobre o contar histórias

na educação infantil, onde pudemos averiguar em quais aspectos as crianças se desenvolvem através do ato de contar histórias, fazendo o embasamento teórico com concepções de diferentes autores que abordam sobre o assunto.

Verificamos como devem ser escolhidas as obras literárias a serem apresentadas as crianças. E finalizando o desenvolvimento deste trabalho, foram descritas as técnicas que o professor deve utilizar ao contar histórias para as crianças na educação infantil.

A realização deste trabalho veio a contribuir de forma grandiosa para minha formação acadêmica e para minha prática enquanto professora de educação infantil, onde pude ampliar minha “bagagem” teórica sobre a importância dos momentos de contação de histórias na vida das crianças.

Espero poder estar também contribuindo para a formação e prática de outros profissionais da educação da infância. Pois, o trabalho na educação infantil visa professores formados e capacitados para o exercício de sua função, e neste contexto, tudo gira em torno da criança que deve ser levada ao desenvolvimento de forma prazerosa e encantadora, assim como se deve ser os momentos de contação de histórias na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1991.

_____**. Literatura infanti**l: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995.

_____. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 4ª Ed. São Paulo: Scipione, 1997. Coleção pensamento e ação no magistério.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004, p. 20.

_____. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlete Caetano, 11ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BUSCARATTO, Cássio Eduardo; RODRIGUES, Judite Filgueiras. **A arte de contar história na educação infantil.** Webartigos, Santa Catarina, 2010**.** Disponível em**:<**http://www.webartigos.com/artigos/a-arte-de-contar-historia-na-educacao-infantil/53329/> Acesso em 9 mar. 2026.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. 2. ed. São Paulo: Ática,

1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORTES, Maria Oliveira. **Literatura infantil e contação de histórias.** Viçosa-MG, CPT, 2006.

CRISTINE, Elen. **A arte de contar histórias**. Disponível em <http://www.mundoeducacao.com/educacao/a-arte-contar-historias.htm> Acesso em 9 mar. 2026.

LISBOA, Fabio. **A importância dos primeiros contatos afetivos com as palavras**. Contar histórias, São Paulo, 2009. Disponível em:<http://www.contarhistorias.com.br/2010/09/por-que-contar-historias-para-bebes-e.html> Acesso em 9 mar. 2026.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil.** São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989, p.21.



EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA APRENDIZAGEM

EDUCATION AND TECHNOLOGY: THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON LEARNING

ELISABETE DE JESUS FREIRI
Professora na Rede Pública de São Paulo.

RESUMO

A rápida evolução das tecnologias digitais tem provocado profundas transformações na sociedade contemporânea, especialmente no campo da educação. Entre essas inovações, a Inteligência Artificial (IA) destaca-se por oferecer novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem, promovendo experiências educacionais mais personalizadas, dinâmicas e acessíveis. O presente trabalho tem como objetivo analisar os impactos da Inteligência Artificial na aprendizagem, identificando seus benefícios, desafios e implicações para a prática docente e para o desenvolvimento dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos de autores que discutem educação, inovação tecnológica e metodologias de ensino, além de documentos oficiais relacionados às tecnologias educacionais. Os estudos demonstram que a Inteligência Artificial contribui para a personalização do ensino, automatização de tarefas, acompanhamento do desempenho dos estudantes, desenvolvimento de plataformas adaptativas e ampliação do acesso ao conhecimento. Entretanto, também evidencia desafios relacionados à formação docente, ética, proteção de dados, exclusão digital e uso responsável das tecnologias. Conclui-se que a Inteligência Artificial não substitui o papel do professor, mas constitui uma ferramenta capaz de potencializar os processos educativos quando utilizada de forma crítica, planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos. Dessa maneira, torna-

se indispensável investir na formação continuada dos profissionais da educação e no desenvolvimento de políticas públicas que promovam o uso ético e inclusivo da Inteligência Artificial nas instituições de ensino.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Educação; Aprendizagem.

ABSTRACT

The rapid evolution of digital technologies has brought about profound transformations in contemporary society, particularly in the field of education. Among these innovations, Artificial Intelligence (AI) stands out for offering new possibilities for teaching and learning, fostering educational experiences that are more personalized, dynamic, and accessible. This study aims to analyze the impact of Artificial Intelligence on learning, identifying its benefits, challenges, and implications for teaching practice and student development. It is a qualitative bibliographic study based on research by authors discussing education, technological innovation, and teaching methodologies, as well as official documents regarding educational technologies. The studies demonstrate that Artificial Intelligence contributes to the personalization of instruction, task automation, the monitoring of student performance, the development of adaptive platforms, and expanded access to knowledge. However, the study also highlights challenges related to teacher training, ethics, data protection, the digital divide, and the responsible use of technology. It concludes that Artificial Intelligence does not replace the teacher's role but serves as a tool capable of enhancing educational processes when used critically, strategically, and in alignment with pedagogical goals. Thus, it is essential to invest in the continuous professional development of educators and in the creation of public policies that promote the ethical and inclusive use of Artificial Intelligence in educational institutions.

Keywords: Artificial Intelligence; Education; Learning.

INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas modificaram profundamente as formas de comunicação, produção do conhecimento e interação social. No contexto educacional, essas mudanças impulsionaram novas metodologias de ensino e aprendizagem, ampliando o acesso à informação e proporcionando diferentes possibilidades para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Entre as tecnologias emergentes que mais têm influenciado a educação destaca-se a Inteligência Artificial (IA), considerada uma das principais inovações da sociedade digital.

A Inteligência Artificial pode ser compreendida como um conjunto de tecnologias capazes de realizar tarefas que tradicionalmente exigiriam capacidades humanas, como reconhecimento de padrões,

análise de dados, processamento da linguagem natural, tomada de decisões e aprendizagem baseada em informações previamente coletadas. Seu desenvolvimento tem impactado diversos setores da sociedade, incluindo saúde, indústria, comércio, serviços e, especialmente, a educação.

Nas instituições de ensino, a Inteligência Artificial vem sendo utilizada para personalizar o processo de aprendizagem, identificar dificuldades dos estudantes, oferecer atividades adaptadas ao desempenho individual, automatizar processos administrativos e ampliar o acesso a recursos educacionais digitais. Essas possibilidades tornam o ensino mais flexível, dinâmico e centrado nas necessidades dos alunos.

Ao mesmo tempo, a incorporação da Inteligência Artificial ao ambiente educacional desperta importantes debates relacionados à ética, privacidade, segurança dos dados, formação docente e papel do professor diante das novas tecnologias. O uso inadequado dessas ferramentas pode gerar dependência tecnológica, desigualdades de acesso e comprometimento da autonomia intelectual dos estudantes, evidenciando a necessidade de utilização crítica e responsável.

Nesse contexto, o professor permanece como elemento central do processo educativo. Embora a Inteligência Artificial ofereça recursos capazes de apoiar o ensino, nenhuma tecnologia substitui a mediação pedagógica, o diálogo, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento das competências socioemocionais promovidas pelas relações humanas.

Autores como Moran, Valente, Kenski, Lévy e Freire destacam que as tecnologias devem ser compreendidas como instrumentos que potencializam a aprendizagem, desde que utilizadas de forma planejada e articuladas aos objetivos educacionais. Assim, a inovação tecnológica precisa estar acompanhada de reflexão crítica, planejamento pedagógico e compromisso com a formação integral dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reconhece a importância da cultura digital, estabelecendo competências relacionadas ao uso crítico, ético, criativo e responsável das tecnologias digitais, preparando os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo analisar os impactos da Inteligência Artificial na aprendizagem, discutindo suas contribuições para o ensino, seus desafios e as perspectivas para a educação do século XXI. Busca-se compreender como essas tecnologias podem favorecer a personalização do ensino, ampliar as oportunidades de aprendizagem e contribuir para a construção de práticas pedagógicas inovadoras, sem perder de vista o papel insubstituível do professor na formação humana e cidadã dos estudantes.

A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais que abordam a relação entre educação, tecnologia e Inteligência Artificial. Espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre o uso consciente dessas tecnologias, incentivando práticas educacionais que conciliem inovação, ética, inclusão e qualidade do ensino.

DESENVOLVIMENTO

A educação sempre acompanhou as transformações sociais, econômicas e tecnológicas ocorridas ao longo da história da humanidade. Desde o surgimento da escrita até a expansão da internet, cada inovação provocou mudanças significativas na forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e aprendido. Atualmente, a Inteligência Artificial (IA) representa uma das maiores transformações tecnológicas do século XXI, influenciando diferentes áreas do conhecimento e promovendo profundas mudanças no cenário educacional.

A Inteligência Artificial pode ser definida como um conjunto de tecnologias capazes de simular determinadas capacidades humanas, como aprender, interpretar informações, reconhecer padrões, solucionar problemas e tomar decisões com base em grandes volumes de dados. Seu desenvolvimento resulta da integração entre ciência da computação, matemática, estatística, engenharia, linguística e neurociência.

Embora a expressão "Inteligência Artificial" tenha sido utilizada oficialmente pela primeira vez em 1956, durante a Conferência de Dartmouth, os estudos relacionados à criação de máquinas inteligentes começaram décadas antes, impulsionados pelo avanço da computação e das pesquisas sobre lógica matemática.

Nas últimas décadas, o crescimento da capacidade de processamento dos computadores, aliado ao desenvolvimento da internet e da computação em nuvem, possibilitou uma evolução acelerada da Inteligência Artificial. Atualmente, algoritmos capazes de aprender continuamente, conhecidos como aprendizado de máquina (Machine Learning), permitem que sistemas aperfeiçoem seu desempenho à medida que recebem novas informações.

Outro importante avanço foi o desenvolvimento da aprendizagem profunda (Deep Learning), tecnologia baseada em redes neurais artificiais que possibilita reconhecer imagens, interpretar textos, compreender linguagem natural e realizar tarefas altamente complexas com elevado nível de precisão.

Esses avanços tecnológicos passaram a integrar o cotidiano das pessoas por meio de aplicativos de navegação, tradutores automáticos, plataformas de streaming, redes sociais, assistentes virtuais, mecanismos de busca e sistemas inteligentes utilizados em diversos setores da economia.

Na educação, a Inteligência Artificial começou a ser utilizada inicialmente para automatizar processos administrativos, como organização de matrículas, emissão de documentos e gerenciamento de dados escolares. Posteriormente, passou a integrar diretamente o processo de ensino e aprendizagem por meio de plataformas adaptativas, sistemas tutores inteligentes e ambientes virtuais personalizados.

Uma das principais contribuições da Inteligência Artificial para a educação consiste na personalização da aprendizagem. Diferentemente dos modelos tradicionais, nos quais todos os estudantes recebem as mesmas atividades, os sistemas inteligentes conseguem identificar o desempenho individual, analisar dificuldades específicas e propor conteúdos adequados ao ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Essa personalização favorece uma aprendizagem mais significativa, pois respeita as diferenças individuais, reduz dificuldades acumuladas e amplia as possibilidades de sucesso escolar. Estudantes

que apresentam maior facilidade podem avançar para conteúdos mais complexos, enquanto aqueles que necessitam de maior apoio recebem atividades específicas para fortalecer suas competências.

Além da personalização, a Inteligência Artificial permite acompanhar continuamente o desempenho dos estudantes por meio da análise de dados educacionais. Os sistemas registram informações relacionadas ao tempo dedicado às atividades, número de acertos, principais dificuldades, evolução do aprendizado e participação nas tarefas propostas.

Esses dados oferecem ao professor informações importantes para o planejamento pedagógico, possibilitando intervenções mais rápidas e eficientes diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Outro benefício refere-se ao fornecimento de feedback imediato. Em muitos ambientes digitais, o estudante recebe instantaneamente orientações sobre seus erros e acertos, podendo corrigir equívocos antes que se consolidem como dificuldades permanentes. Essa retroalimentação constante favorece a aprendizagem autônoma e estimula a busca contínua pelo conhecimento.

A Inteligência Artificial também amplia as possibilidades de acessibilidade educacional. Ferramentas de reconhecimento de voz, legendas automáticas, leitores de tela, tradutores instantâneos, sintetizadores de voz e recursos de descrição de imagens favorecem a inclusão de estudantes com deficiência, ampliando o acesso aos conteúdos escolares.

No contexto da Educação Especial, essas tecnologias representam importantes instrumentos para eliminar barreiras comunicacionais e promover maior autonomia aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Outro aspecto relevante consiste na utilização de assistentes virtuais educacionais, conhecidos como chatbots, capazes de responder dúvidas frequentes, orientar estudantes durante a realização das atividades e fornecer informações sobre conteúdos acadêmicos em diferentes horários, ampliando o suporte ao processo de aprendizagem.

Esses recursos não substituem o professor, mas funcionam como ferramentas complementares que favorecem o acesso rápido às informações e estimulam o estudo independente.

A Inteligência Artificial também contribui para a produção de materiais didáticos personalizados. Sistemas inteligentes conseguem elaborar exercícios, elaborar simulados, adaptar níveis de dificuldade e sugerir atividades específicas conforme o desempenho individual dos estudantes.

Essa flexibilidade favorece a diferenciação pedagógica, permitindo que o ensino seja adaptado às necessidades de cada turma e de cada estudante.

As plataformas adaptativas constituem outro importante exemplo da aplicação da Inteligência Artificial na educação. Esses ambientes analisam continuamente o desempenho do usuário e reorganizam automaticamente a sequência dos conteúdos, priorizando temas nos quais o estudante apresenta maiores dificuldades.

Essa metodologia favorece uma aprendizagem mais eficiente ao evitar que o estudante avance para conteúdos complexos sem dominar conhecimentos considerados essenciais.

Outro benefício observado refere-se ao aumento da motivação dos estudantes. Recursos multimídia, elementos de gamificação, desafios personalizados e ambientes interativos tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e estimulante, favorecendo maior participação nas atividades escolares.

A gamificação, frequentemente integrada aos sistemas baseados em Inteligência Artificial, utiliza elementos característicos dos jogos, como desafios, recompensas, níveis de progressão e pontuações, estimulando o interesse dos estudantes pelo processo educativo.

Além da aprendizagem individual, a Inteligência Artificial também favorece o trabalho colaborativo por meio de plataformas digitais que permitem compartilhamento de documentos, realização de projetos coletivos, discussões em fóruns e produção colaborativa do conhecimento.

Autores como José Manuel Moran destacam que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de aprendizagem quando utilizadas para favorecer metodologias ativas, nas quais o estudante deixa de ser mero receptor de informações e passa a assumir papel protagonista na construção do conhecimento.

Para Moran, a tecnologia não possui valor educativo por si só; seu potencial depende da forma como é incorporada ao planejamento pedagógico e da capacidade do professor de transformá-la em instrumento de aprendizagem significativa.

Na mesma perspectiva, Valente afirma que as tecnologias digitais devem estimular investigação, resolução de problemas, criatividade e pensamento crítico, evitando práticas baseadas apenas na reprodução mecânica de informações.

Pierre Lévy também contribui para essa discussão ao apresentar o conceito de inteligência coletiva, segundo o qual o conhecimento é construído colaborativamente por diferentes indivíduos conectados em redes digitais. Essa compreensão aproxima-se das possibilidades oferecidas pelas plataformas educacionais baseadas em Inteligência Artificial.

Entretanto, para que essas potencialidades sejam plenamente aproveitadas, torna-se indispensável que os professores desenvolvam competências relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias digitais, compreendendo suas possibilidades, limitações e implicações éticas.

Dessa forma, observa-se que a Inteligência Artificial representa uma ferramenta poderosa para apoiar os processos de ensino e aprendizagem, desde que sua utilização esteja fundamentada em princípios pedagógicos, éticos e humanizadores, preservando o protagonismo do professor e a centralidade das relações humanas na educação.

Embora a Inteligência Artificial apresente inúmeras possibilidades para a melhoria dos processos educacionais, sua implementação também desperta importantes desafios que precisam ser analisados de maneira crítica. A utilização dessas tecnologias exige planejamento, investimento, formação profissional e reflexão ética para que seus benefícios sejam efetivamente alcançados sem comprometer a qualidade da educação.

Um dos primeiros desafios refere-se à desigualdade de acesso às tecnologias digitais. Em muitos países, inclusive no Brasil, milhares de estudantes ainda enfrentam dificuldades relacionadas à ausência de equipamentos tecnológicos, acesso limitado à internet e infraestrutura inadequada nas instituições de

ensino. Essa realidade evidencia que a simples disponibilidade de ferramentas baseadas em Inteligência Artificial não garante igualdade de oportunidades para todos os alunos.

A exclusão digital constitui uma das principais barreiras para a democratização da educação tecnológica. Estudantes pertencentes a famílias em situação de vulnerabilidade social frequentemente possuem menor acesso a computadores, tablets e conexões de qualidade, dificultando sua participação em atividades que utilizam recursos digitais avançados.

Nesse contexto, torna-se responsabilidade do poder público desenvolver políticas que ampliem o acesso às tecnologias educacionais, reduzindo desigualdades e promovendo maior inclusão digital. Investimentos em infraestrutura, conectividade, aquisição de equipamentos e capacitação profissional são fundamentais para que a Inteligência Artificial possa beneficiar toda a comunidade escolar.

Outro desafio está relacionado à formação dos professores. Muitos educadores concluíram sua formação inicial antes da popularização das tecnologias digitais e da Inteligência Artificial, o que pode gerar insegurança diante da utilização dessas ferramentas em sala de aula. Por esse motivo, a formação continuada assume papel estratégico para desenvolver competências tecnológicas e pedagógicas necessárias ao uso responsável da IA.

A capacitação docente deve contemplar não apenas aspectos técnicos relacionados ao funcionamento das ferramentas digitais, mas também discussões sobre ética, privacidade, proteção de dados, autoria, direitos autorais e uso consciente das informações produzidas por sistemas inteligentes.

Outro aspecto amplamente discutido refere-se ao risco da dependência tecnológica. O uso excessivo da Inteligência Artificial pode levar estudantes a reduzirem seu esforço intelectual, utilizando essas ferramentas apenas para obter respostas prontas, sem desenvolver habilidades de pesquisa, análise, argumentação e pensamento crítico.

Por essa razão, cabe ao professor orientar os estudantes quanto ao uso responsável da Inteligência Artificial, incentivando a reflexão, a criatividade e a produção de conhecimentos próprios. As tecnologias devem funcionar como instrumentos de apoio ao processo educativo, e não como substitutas do esforço intelectual necessário à aprendizagem.

A ética representa outro tema central nas discussões sobre Inteligência Artificial na educação. Os sistemas inteligentes utilizam grandes volumes de dados para gerar recomendações e tomar decisões automatizadas. Dessa forma, torna-se essencial garantir que essas informações sejam coletadas, armazenadas e utilizadas de maneira transparente, segura e em conformidade com a legislação vigente.

No Brasil, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) estabelece princípios para o tratamento de informações pessoais, incluindo dados de estudantes e profissionais da educação. As instituições escolares precisam adotar medidas que assegurem a privacidade dos usuários e evitem o uso inadequado dessas informações.

Outro desafio refere-se à possibilidade de reprodução de preconceitos presentes nos próprios algoritmos. Como os sistemas de Inteligência Artificial aprendem com dados previamente disponíveis, eles podem reproduzir vieses relacionados a gênero, raça, condição socioeconômica ou outros fatores, caso esses preconceitos estejam presentes nas bases utilizadas para seu treinamento.

Essa questão reforça a necessidade de supervisão humana permanente sobre os resultados produzidos pelos sistemas inteligentes. O professor continua sendo o principal responsável pelas decisões pedagógicas, utilizando a Inteligência Artificial como ferramenta auxiliar e não como substituta de sua autonomia profissional.

A avaliação da aprendizagem também passa por importantes transformações com a utilização da IA. Sistemas inteligentes conseguem analisar o desempenho dos estudantes em tempo real, identificar padrões de aprendizagem e sugerir intervenções pedagógicas específicas. Entretanto, a avaliação não pode restringir-se apenas aos dados quantitativos produzidos pelas plataformas digitais.

Aspectos relacionados ao desenvolvimento socioemocional, criatividade, pensamento crítico, capacidade argumentativa, cooperação e resolução de problemas exigem observação humana, diálogo e acompanhamento contínuo por parte do professor. Esses elementos dificilmente podem ser avaliados integralmente por algoritmos.

Nesse cenário, fortalece-se a compreensão de que a Inteligência Artificial deve complementar, e não substituir, o trabalho docente. A presença do professor permanece indispensável para estimular valores, desenvolver competências humanas e promover relações interpessoais que constituem a essência do processo educativo.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de atualização dos currículos escolares. A sociedade contemporânea exige o desenvolvimento de competências digitais que preparem os estudantes para compreender, utilizar e avaliar criticamente as tecnologias emergentes. A educação precisa incorporar conhecimentos relacionados à cultura digital, programação, pensamento computacional, ética digital e Inteligência Artificial.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece essa necessidade ao incluir entre suas competências gerais o desenvolvimento da cultura digital. O documento orienta que os estudantes utilizem tecnologias digitais de forma crítica, ética, significativa e responsável, preparando-os para atuar de maneira consciente na sociedade contemporânea.

Além das competências técnicas, torna-se igualmente importante desenvolver habilidades socioemocionais como empatia, colaboração, criatividade, comunicação e resolução de conflitos. Essas competências tornam-se ainda mais relevantes em um contexto no qual muitas tarefas mecânicas passam a ser executadas por sistemas automatizados.

A Inteligência Artificial também contribui para fortalecer metodologias ativas de aprendizagem. Estratégias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso e resolução de problemas podem ser potencializadas com o apoio de ferramentas inteligentes que oferecem conteúdos personalizados e acompanham o progresso dos estudantes.

Nesse modelo, o professor assume papel de mediador da aprendizagem, organizando situações didáticas, estimulando o pensamento crítico e orientando os estudantes na construção do conhecimento. Essa mudança representa importante transformação em relação aos modelos tradicionais centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos.

Autores como Kenski afirmam que a incorporação das tecnologias digitais modifica profundamente as formas de ensinar e aprender, exigindo novas competências tanto dos professores quanto dos estudantes. A inovação tecnológica precisa ser acompanhada de inovação pedagógica para que seus benefícios sejam plenamente aproveitados.

Pierre Lévy destaca que o conhecimento, na sociedade digital, torna-se cada vez mais coletivo, colaborativo e distribuído em redes. Nesse contexto, a Inteligência Artificial amplia as possibilidades de interação entre diferentes sujeitos, favorecendo ambientes de aprendizagem colaborativos e produção compartilhada do conhecimento.

Entretanto, permanece indispensável preservar os princípios éticos que orientam a educação. A utilização da Inteligência Artificial deve estar comprometida com a inclusão, a equidade, o respeito à diversidade, a transparência e a valorização da autonomia dos estudantes.

Portanto, a adoção da Inteligência Artificial nas instituições de ensino exige equilíbrio entre inovação tecnológica e compromisso pedagógico. Quando utilizada de forma consciente, planejada e ética, essa tecnologia torna-se importante aliada na construção de uma educação mais personalizada, acessível, dinâmica e capaz de responder aos desafios da sociedade do conhecimento.

A consolidação da Inteligência Artificial na educação representa uma mudança significativa na maneira como escolas, professores e estudantes compreendem os processos de ensino e aprendizagem. As rápidas transformações tecnológicas exigem que as instituições educacionais estejam preparadas para integrar essas ferramentas de forma planejada, ética e alinhada aos objetivos pedagógicos estabelecidos para cada etapa da educação.

Nesse contexto, a gestão escolar assume papel fundamental na implementação de políticas voltadas para a inovação tecnológica. Cabe aos gestores promover condições para que professores e estudantes tenham acesso às tecnologias digitais, garantindo infraestrutura adequada, conectividade, equipamentos e programas de formação continuada.

A liderança da equipe gestora também é essencial para estimular uma cultura de inovação dentro da escola, incentivando práticas colaborativas, projetos interdisciplinares e o uso consciente das tecnologias digitais como instrumentos de aprendizagem.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de elaboração de políticas institucionais para o uso da Inteligência Artificial. As escolas precisam estabelecer normas claras sobre utilização das ferramentas digitais, proteção de dados, ética acadêmica, prevenção ao plágio e desenvolvimento da autoria dos estudantes.

O uso responsável da Inteligência Artificial deve estar fundamentado em princípios de transparência, responsabilidade e respeito aos direitos dos usuários. Os estudantes precisam compreender que essas ferramentas são recursos de apoio à aprendizagem e não mecanismos para substituir o estudo, a pesquisa ou a produção intelectual.

Nesse sentido, torna-se indispensável desenvolver a alfabetização digital e a alfabetização em Inteligência Artificial desde os primeiros anos da escolarização. Essas competências permitem que os estudantes compreendam o funcionamento básico dessas tecnologias, identifiquem suas

potencialidades e limitações e façam uso crítico das informações produzidas por sistemas automatizados.

A educação contemporânea exige que os alunos desenvolvam competências relacionadas ao pensamento computacional, à resolução de problemas, à análise crítica de informações, à criatividade e à inovação. Essas habilidades tornam-se fundamentais para a formação de cidadãos capazes de atuar em uma sociedade cada vez mais digitalizada.

A Inteligência Artificial também favorece a internacionalização da educação ao possibilitar acesso a conteúdos produzidos em diferentes idiomas, tradução automática de textos, participação em cursos internacionais e interação com pesquisadores e estudantes de diversas partes do mundo.

Essa ampliação das possibilidades de comunicação fortalece a construção de redes colaborativas de aprendizagem, contribuindo para a formação de indivíduos preparados para atuar em contextos multiculturais e globalizados.

No ensino superior, a Inteligência Artificial vem sendo utilizada para apoiar pesquisas científicas, analisar grandes volumes de dados, organizar referências bibliográficas, desenvolver simulações e auxiliar na produção de conhecimentos em diferentes áreas do saber. Esses recursos ampliam significativamente as possibilidades de investigação científica.

Na educação básica, as plataformas adaptativas permitem acompanhar o progresso individual dos estudantes, identificar dificuldades de aprendizagem e sugerir intervenções pedagógicas específicas, contribuindo para reduzir índices de reprovação e evasão escolar.

Entretanto, é importante reconhecer que a qualidade da aprendizagem não depende exclusivamente da tecnologia utilizada. O planejamento pedagógico continua sendo elemento central para que os recursos digitais sejam incorporados de maneira significativa ao currículo escolar.

O professor permanece como mediador do conhecimento, responsável por estimular o pensamento crítico, orientar pesquisas, promover debates, incentivar a criatividade e desenvolver competências humanas que nenhuma tecnologia é capaz de substituir completamente.

Entre essas competências destacam-se a empatia, a ética, a cooperação, a comunicação, o respeito à diversidade, a capacidade de liderança e a resolução colaborativa de problemas. Essas habilidades constituem importantes diferenciais da educação humanizadora defendida por Paulo Freire.

Freire enfatiza que ensinar significa criar possibilidades para a produção do conhecimento e para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de sua realidade. Sob essa perspectiva, a Inteligência Artificial deve ser utilizada para ampliar oportunidades de aprendizagem e nunca para reduzir a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

José Manuel Moran também destaca que a inovação tecnológica somente produz resultados positivos quando está integrada a metodologias que valorizam a participação dos estudantes, a investigação, a colaboração e a aprendizagem significativa.

Outro aspecto relevante refere-se à avaliação institucional das tecnologias adotadas pelas escolas. É necessário monitorar continuamente os resultados obtidos com a utilização da Inteligência

Artificial, verificando sua contribuição para a aprendizagem, satisfação dos estudantes, desenvolvimento docente e melhoria dos indicadores educacionais.

A pesquisa educacional desempenha importante papel nesse processo, produzindo evidências científicas sobre os impactos das tecnologias digitais no desempenho acadêmico, no desenvolvimento das competências e na qualidade do ensino. Esses estudos orientam a formulação de políticas públicas e aperfeiçoam as práticas pedagógicas.

As universidades também exercem função estratégica ao formar profissionais preparados para utilizar a Inteligência Artificial de maneira ética e competente, promovendo pesquisas interdisciplinares que aproximem educação, tecnologia, psicologia, computação e ciências sociais.

Outro desafio para o futuro consiste na constante atualização das ferramentas tecnológicas. A rápida evolução da Inteligência Artificial exige que professores e instituições mantenham processos permanentes de aprendizagem, acompanhando novas tendências, recursos e metodologias que surgem continuamente.

A educação ao longo da vida torna-se, portanto, condição indispensável para profissionais da educação que desejam atuar de forma competente em ambientes digitais cada vez mais complexos e inovadores.

Também é importante destacar que a Inteligência Artificial possui potencial para contribuir com a educação inclusiva. Ferramentas adaptativas, tradutores automáticos, leitores de tela, reconhecimento de voz, legendagem automática e recursos personalizados ampliam significativamente as possibilidades de participação de estudantes com deficiência, promovendo maior acessibilidade e autonomia.

Assim, observa-se que a Inteligência Artificial pode atuar como importante instrumento para reduzir barreiras de aprendizagem e favorecer uma educação mais equitativa, desde que acompanhada por políticas públicas de inclusão digital e investimentos em infraestrutura tecnológica.

Por fim, compreende-se que o futuro da educação dependerá da capacidade de integrar inovação tecnológica e compromisso humanístico. A Inteligência Artificial deve ser utilizada para potencializar o ensino, apoiar professores, ampliar oportunidades de aprendizagem e favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes, preservando sempre os princípios éticos, a autonomia docente, o pensamento crítico e o protagonismo humano.

Dessa forma, a escola do século XXI deverá assumir o desafio de formar cidadãos capazes de utilizar a Inteligência Artificial de maneira consciente, ética, criativa e responsável, contribuindo para uma sociedade mais democrática, inovadora, inclusiva e preparada para enfrentar os desafios impostos pelas constantes transformações tecnológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Inteligência Artificial representa uma das mais importantes inovações tecnológicas da atualidade e tem provocado profundas transformações na forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e aprendido. No contexto educacional, essa tecnologia amplia significativamente as possibilidades de personalização do ensino, acompanhamento da aprendizagem, acessibilidade e inovação pedagógica,

tornando-se uma importante aliada dos processos educativos quando utilizada de maneira planejada e responsável.

Ao longo deste trabalho foi possível compreender que a utilização da Inteligência Artificial na educação vai muito além da simples incorporação de ferramentas digitais às atividades escolares. Sua implementação exige mudanças na organização pedagógica, atualização dos currículos, formação continuada dos professores e desenvolvimento de competências digitais que preparem estudantes e educadores para os desafios da sociedade contemporânea.

Os estudos analisados demonstraram que a Inteligência Artificial oferece inúmeros benefícios para a aprendizagem. Entre eles destacam-se a personalização do ensino, o acompanhamento contínuo do desempenho dos estudantes, a oferta de feedback imediato, a automatização de tarefas, o fortalecimento das metodologias ativas, a ampliação da acessibilidade e o desenvolvimento de ambientes educacionais mais dinâmicos e interativos.

Observou-se também que essas tecnologias contribuem para tornar o estudante protagonista do próprio processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da investigação e da resolução de problemas. Ao permitir que cada aluno avance conforme seu ritmo e suas necessidades, a Inteligência Artificial amplia as possibilidades de aprendizagem significativa.

Entretanto, a pesquisa evidenciou que a adoção dessas tecnologias também apresenta desafios importantes. Questões relacionadas à exclusão digital, à formação docente, à proteção de dados, à ética, ao uso responsável das informações e à necessidade de preservação da autonomia intelectual dos estudantes exigem atenção constante por parte das instituições educacionais e dos gestores públicos.

Outro aspecto amplamente discutido refere-se ao papel do professor diante da crescente utilização da Inteligência Artificial. Conclui-se que, apesar dos avanços tecnológicos, nenhuma ferramenta é capaz de substituir a mediação pedagógica, o diálogo, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento das competências humanas promovidas pela atuação docente. O professor continua sendo o principal articulador do processo educativo, responsável por selecionar metodologias, orientar os estudantes e promover aprendizagens significativas.

As reflexões desenvolvidas neste estudo reforçam que a tecnologia deve ser compreendida como recurso complementar ao trabalho pedagógico, e não como elemento substitutivo da ação educativa. A utilização crítica, ética e planejada da Inteligência Artificial potencializa a qualidade do ensino sem comprometer os princípios humanísticos que fundamentam a educação.

Também foi possível verificar a importância das políticas públicas voltadas para a inclusão digital e para a democratização do acesso às tecnologias educacionais. A garantia de infraestrutura adequada, acesso à internet, equipamentos tecnológicos e formação profissional constitui condição essencial para que os benefícios da Inteligência Artificial alcancem todas as instituições de ensino, reduzindo desigualdades educacionais.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa necessidade ao destacar a cultura digital como uma das competências gerais da Educação Básica, orientando que os estudantes utilizem as tecnologias de maneira crítica, ética, criativa e responsável. Dessa forma, a escola passa a desempenhar papel

fundamental na formação de cidadãos capazes de compreender e utilizar a Inteligência Artificial de forma consciente.

Outro ponto relevante identificado ao longo da pesquisa refere-se à necessidade de promover a alfabetização digital e o desenvolvimento do pensamento computacional desde os primeiros anos da escolarização. Essas competências favorecem a compreensão das tecnologias emergentes e fortalecem a capacidade dos estudantes para atuar em uma sociedade cada vez mais conectada e automatizada.

A pesquisa também demonstrou que a Inteligência Artificial pode contribuir significativamente para a educação inclusiva, oferecendo recursos capazes de ampliar a acessibilidade, apoiar estudantes com deficiência e personalizar estratégias de ensino conforme as necessidades individuais. Assim, além de favorecer a inovação pedagógica, a tecnologia pode contribuir para a construção de uma educação mais equitativa e democrática.

Conclui-se, portanto, que o impacto da Inteligência Artificial na aprendizagem depende diretamente da forma como essa tecnologia é incorporada ao contexto educacional. Quando utilizada de maneira ética, crítica e alinhada aos objetivos pedagógicos, a IA torna-se uma importante ferramenta para fortalecer a aprendizagem, ampliar oportunidades educacionais e preparar estudantes para os desafios do século XXI.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre a relação entre educação e Inteligência Artificial, incentivando novas pesquisas e fortalecendo práticas pedagógicas que conciliem inovação tecnológica, compromisso ético e formação humana. O futuro da educação dependerá da capacidade de integrar os avanços tecnológicos aos princípios da inclusão, da equidade, da autonomia e da cidadania, formando indivíduos preparados para aprender continuamente e atuar de maneira responsável em uma sociedade cada vez mais digital.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2018.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

ROTINAS, CUIDADOS E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO ACOLHIMENTO DE BEBÊS



ROUTINES, CARE, AND PEDAGOGICAL INTENTIONALITY IN WELCOMING BABIES

ELISÂNGELA DE SOUSA MORAES
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Norte do Paraná ((2014).) Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade ITEQ (2022)

RESUMO

O presente artigo discute a importância das rotinas, dos cuidados e da intencionalidade pedagógica no processo de acolhimento de bebês na Educação Infantil, com foco no contexto de creches e berçários. Compreende-se que o acolhimento vai além de uma prática assistencial, constituindo-se como um momento fundamental para a construção de vínculos afetivos, segurança emocional e desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, as rotinas — como alimentação, higiene e sono — não devem ser vistas apenas como ações mecânicas, mas como práticas educativas intencionais, permeadas por interação, escuta sensível e respeito ao ritmo individual de cada bebê. A partir das contribuições de Henri Wallon, destaca-se a centralidade da afetividade no desenvolvimento infantil, enquanto Emmi Pikler reforça a importância do cuidado individualizado e da autonomia do bebê. Além disso, dialoga-se com Paulo Freire, ao compreender o cuidado como prática educativa que exige intencionalidade, ética e sensibilidade. A organização do ambiente, o olhar atento do educador e a construção de uma rotina estruturada e flexível são elementos essenciais para promover um acolhimento significativo. Assim, conclui-se que práticas pedagógicas conscientes e planejadas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos bebês, garantindo seus direitos e promovendo experiências de aprendizagem desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Educação Infantil; Acolhimento; Rotina; Intencionalidade pedagógica; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

This article discusses the importance of routines, caregiving, and pedagogical intentionality in the process of welcoming infants into Early Childhood Education, focusing on the context of daycares and infant care centers. It is understood that this welcoming process extends beyond mere caregiving; it constitutes a fundamental moment for building emotional bonds and a sense of security, as well as for the child's holistic development. In this sense, routines—such as feeding, hygiene, and sleep—should not be viewed merely as mechanical actions but as intentional educational practices characterized by interaction, attentive listening, and respect for each infant's individual rhythm. Drawing on the contributions of Henri Wallon, the article highlights the central role of affectivity in child development, while Emmi Pikler's work reinforces the importance of individualized care and infant autonomy. Furthermore, the discussion engages with Paulo Freire's perspective, viewing care as an educational practice that demands intentionality, ethics, and sensitivity. Environmental organization, the educator's attentive gaze, and the creation of a routine that is both structured and flexible are essential elements for fostering a meaningful welcoming experience. Thus, the article concludes that conscious, well-planned pedagogical practices contribute to infants' cognitive, emotional, and social development, upholding their rights and fostering learning experiences from their earliest years.

Keywords: Early Childhood Education; Welcoming process; Routine; Pedagogical intentionality; Child development.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, especialmente no contexto de creches e berçários, tem se consolidado como um espaço essencial para o desenvolvimento integral da criança, exigindo práticas pedagógicas que articulem cuidado, educação e acolhimento. Nesse cenário, o ingresso do bebê na instituição educativa representa um momento delicado, marcado por mudanças significativas em sua rotina, ambiente e relações afetivas. Assim, o acolhimento configura-se como uma dimensão central do trabalho pedagógico, exigindo do educador sensibilidade, planejamento e intencionalidade em cada ação realizada no cotidiano.

Historicamente, as práticas com bebês foram associadas a uma perspectiva assistencialista, em que os cuidados básicos como alimentação, higiene e sono eram compreendidos como tarefas desvinculadas da educação. No entanto, estudos contemporâneos têm problematizado essa dicotomia, defendendo a indissociabilidade entre cuidar e educar. De acordo com Maria Carmen Silveira Barbosa, "as ações de cuidado são também ações educativas, pois envolvem interação, linguagem, afeto e construção de sentidos" (BARBOSA, 2010). Essa compreensão amplia o olhar sobre o cotidiano dos berçários, reconhecendo as rotinas como espaços privilegiados de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse contexto, as rotinas deixam de ser meramente organizacionais para assumirem um papel estruturante na experiência do bebê. Elas proporcionam previsibilidade, segurança emocional e oportunidades de interação, elementos fundamentais para a construção de vínculos. Para Henri Wallon, o desenvolvimento infantil está profundamente ligado à afetividade, sendo as relações interpessoais determinantes nos primeiros anos de vida. O autor afirma que “a emoção é o primeiro vínculo da criança com o meio social” (WALLON, 2007), evidenciando a importância de práticas que valorizem o contato, o olhar e a escuta sensível no acolhimento dos bebês.

Além disso, a intencionalidade pedagógica emerge como um elemento fundamental na organização das práticas educativas. Não se trata apenas de realizar ações cotidianas, mas de atribuir sentido a elas, compreendendo o bebê como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, Paulo Freire contribui ao afirmar que “não há prática educativa neutra, toda prática é intencional” (FREIRE, 1996), o que reforça a necessidade de um olhar crítico e reflexivo sobre as ações desenvolvidas na Educação Infantil. Assim, cada momento da rotina deve ser planejado de forma consciente, considerando as necessidades, interesses e singularidades das crianças.

Outro aporte relevante é encontrado nas contribuições de Emmi Pikler, que enfatiza a importância do cuidado respeitoso e da autonomia do bebê. Para a autora, “o desenvolvimento da criança ocorre de forma mais harmoniosa quando suas necessidades são atendidas com atenção individualizada e respeito ao seu ritmo” (PIKLER, 2010). Essa abordagem valoriza o papel do educador como mediador atento, que observa, escuta e responde de maneira sensível às manifestações do bebê.

Dessa forma, compreender o acolhimento como um processo que integra rotinas, cuidados e intencionalidade pedagógica implica reconhecer o bebê como sujeito de direitos e protagonista de seu desenvolvimento. A organização do tempo, do espaço e das interações no ambiente educativo deve estar pautada em práticas que promovam segurança, afeto e aprendizagem. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar como as rotinas e os cuidados, quando orientados por uma intencionalidade pedagógica, contribuem para um acolhimento significativo na Educação Infantil, favorecendo o desenvolvimento integral dos bebês e a construção de vínculos essenciais para sua formação.

A INDISSOCIABILIDADE ENTRE CUIDAR E EDUCAR NO COTIDIANO DO BERÇÁRIO

A compreensão contemporânea da Educação Infantil rompe com a visão fragmentada que historicamente separava as práticas de cuidado das práticas educativas, especialmente no trabalho com bebês. Durante muito tempo, as instituições destinadas à primeira infância foram marcadas por um caráter assistencialista, no qual o cuidado era visto como uma atividade secundária, desvinculada de intencionalidade pedagógica. No entanto, avanços teóricos e legais têm reafirmado a necessidade de superar essa dicotomia, reconhecendo o cuidado como parte constitutiva do processo educativo.

De acordo com Maria Carmen Silveira Barbosa, “não há como separar o cuidar do educar, pois ambos se entrelaçam nas práticas cotidianas com as crianças pequenas” (BARBOSA, 2010). Essa perspectiva evidencia que momentos como alimentação, troca de fraldas, banho e sono são ricos em possibilidades de interação, comunicação e construção de vínculos. Assim, o cotidiano do berçário deve ser compreendido como um espaço de aprendizagens significativas, no qual cada ação do educador possui potencial educativo.

Nessa mesma direção, Sonia Kramer destaca que “o cuidado, quando realizado com intencionalidade, transforma-se em prática pedagógica, pois envolve relação, escuta e respeito à criança” (KRAMER, 2005). Tal afirmação reforça a ideia de que o educador precisa atribuir sentido às suas ações, compreendendo que o desenvolvimento infantil ocorre nas interações estabelecidas no dia a dia. Dessa forma, cuidar de um bebê não significa apenas atender às suas necessidades fisiológicas, mas também reconhecer suas expressões, acolher suas emoções e favorecer sua participação ativa no ambiente.

Além disso, a indissociabilidade entre cuidar e educar implica reconhecer o bebê como sujeito de direitos, conforme preconizado pelas políticas educacionais brasileiras. A BNCC afirma que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem garantir experiências que promovam o desenvolvimento integral, articulando aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Nesse sentido, o cuidado passa a ser entendido como um ato educativo intencional, que contribui para a formação da criança em sua totalidade.

Outro aspecto relevante diz respeito à qualidade das interações estabelecidas durante os momentos de cuidado. Para Emmi Pikler, o cuidado deve ser realizado de forma individualizada e respeitosa, valorizando o ritmo e a participação do bebê. A autora afirma que “é na relação de cuidado que se constrói a confiança da criança no adulto e no ambiente” (PIKLER, 2010), evidenciando a importância de práticas que promovam segurança emocional e autonomia desde os primeiros anos de vida.

Nesse contexto, o educador assume um papel fundamental, pois é responsável por mediar essas experiências e transformar o cotidiano em um espaço de aprendizagem. Sua atuação deve ser pautada na observação atenta, na escuta sensível e na intencionalidade pedagógica, elementos que permitem compreender as necessidades e potencialidades de cada bebê. Assim, ao realizar uma troca de fralda, por exemplo, o educador pode estabelecer contato visual, nomear ações, estimular a participação da criança e fortalecer vínculos afetivos, tornando esse momento uma experiência rica e significativa.

Portanto, compreender a indissociabilidade entre cuidar e educar é essencial para qualificar as práticas na Educação Infantil. Essa concepção amplia o olhar sobre o trabalho com bebês, reconhecendo que o acolhimento se constrói nas interações cotidianas e nas relações estabelecidas entre educador e criança. Ao integrar cuidado e educação de forma consciente e intencional, a creche se afirmar como um espaço de desenvolvimento, aprendizagem e garantia de direitos, contribuindo para a formação integral dos bebês desde os primeiros anos de vida.

ROTINAS COMO ORGANIZADORAS DA EXPERIÊNCIA E DA SEGURANÇA EMOCIONAL

As rotinas constituem um dos principais eixos organizadores do cotidiano na Educação Infantil, especialmente no trabalho com bebês, pois oferecem referências temporais e espaciais que contribuem para a construção da segurança emocional. Ao ingressar na creche, o bebê se depara com um ambiente desconhecido, marcado por novas relações, sons, cheiros e dinâmicas. Nesse contexto, a repetição de ações cotidianas — como horários de alimentação, momentos de descanso, brincadeiras e cuidados — permite que a criança antecipe acontecimentos, desenvolva confiança e gradualmente se adapte ao novo espaço.

Segundo Henri Wallon, o desenvolvimento infantil está profundamente relacionado à afetividade e às condições emocionais proporcionadas pelo ambiente. O autor afirma que “a segurança afetiva é condição essencial para que a criança explore o meio e construa conhecimento” (WALLON, 2007). Assim, as rotinas, quando organizadas de forma coerente e acolhedora, favorecem a estabilidade emocional necessária para que o bebê se sinta seguro para interagir, explorar e aprender.

No entanto, é fundamental compreender que a rotina não deve ser sinônimo de rigidez ou padronização excessiva. Ao contrário, ela precisa ser flexível e sensível às necessidades individuais de cada bebê, respeitando seus ritmos biológicos, emocionais e comportamentais. Nesse sentido, Emmi Pikler destaca que “o respeito ao ritmo próprio da criança é fundamental para o seu desenvolvimento saudável” (PIKLER, 2010). Isso implica, por exemplo, considerar que nem todos os bebês sentirão fome ou sono ao mesmo tempo, exigindo do educador uma postura atenta e responsiva.

Além da dimensão temporal, a rotina também envolve a organização do espaço e das interações. Ambientes previsíveis, com materiais acessíveis e disposição coerente, contribuem para que o bebê reconheça o espaço e se sinta pertencente a ele. A repetição de determinadas práticas, como cantar uma música antes do momento de descanso ou realizar um ritual durante a troca de fraldas, também fortalece vínculos e cria referências afetivas importantes.

Outro aspecto relevante é que as rotinas são oportunidades privilegiadas de aprendizagem. Durante os momentos de cuidado e organização do dia, o bebê vivencia experiências que envolvem linguagem, movimento, percepção e interação social. Conforme aponta Lev Vygotsky, “é na interação com o outro que a criança constrói seu desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1991), o que evidencia o papel das relações estabelecidas nas práticas cotidianas. Assim, ao participar de uma rotina estruturada e significativa, o bebê não apenas se adapta ao ambiente, mas também desenvolve habilidades e competências fundamentais.

Ademais, a previsibilidade proporcionada pelas rotinas contribui para a redução da ansiedade, especialmente nos momentos iniciais de adaptação à creche. Saber o que acontecerá em seguida

permite que o bebê se sinta mais confiante e menos inseguro diante das mudanças. Essa segurança emocional é essencial para a construção de vínculos com o educador e com os demais bebês, favorecendo o processo de acolhimento.

O papel do educador, nesse contexto, é central na organização e condução das rotinas. Cabe a ele planejar o cotidiano de forma intencional, equilibrando momentos de cuidado, interação e exploração, sempre considerando as necessidades das crianças. Além disso, sua postura deve ser acolhedora e consistente, garantindo que a rotina não seja apenas uma sequência de ações, mas uma experiência significativa e humanizada.

Portanto, as rotinas, quando compreendidas em sua dimensão pedagógica, ultrapassam a função organizacional e tornam-se elementos fundamentais para o acolhimento e o desenvolvimento dos bebês. Ao proporcionar previsibilidade, segurança e oportunidades de interação, elas contribuem para a construção de um ambiente educativo que respeita a singularidade da criança e promove seu desenvolvimento integral.

A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NAS PRÁTICAS DE CUIDADO

A intencionalidade pedagógica constitui um dos pilares fundamentais da prática docente na Educação Infantil, especialmente no trabalho com bebês, em que o educar se materializa nas ações mais sutis do cotidiano. Diferentemente de uma atuação espontânea ou meramente assistencial, a intencionalidade implica planejamento, reflexão e consciência sobre os objetivos que orientam cada ação do educador. Nesse sentido, cuidar deixa de ser apenas atender necessidades básicas e passa a ser compreendido como um ato educativo carregado de significado.

De acordo com Paulo Freire, “não há prática educativa neutra, toda prática é intencional” (FREIRE, 1996), o que evidencia que toda ação realizada no contexto educativo carrega valores, concepções e objetivos. No berçário, essa perspectiva ganha ainda mais relevância, uma vez que os bebês se desenvolvem a partir das interações e experiências vividas no dia a dia. Assim, momentos como alimentação, troca de fraldas, banho e sono devem ser planejados e conduzidos de forma consciente, considerando suas potencialidades pedagógicas.

A intencionalidade pedagógica também se relaciona diretamente com a concepção de criança como sujeito ativo, competente e capaz de interagir com o meio. Ao reconhecer o bebê como protagonista de seu desenvolvimento, o educador passa a valorizar suas iniciativas, expressões e formas de comunicação, mesmo que ainda não verbalizadas. Conforme destaca Lev Vygotsky, “o desenvolvimento da criança ocorre por meio das interações sociais” (VYGOTSKY, 1991), o que reforça a importância de práticas que promovam diálogo, troca e participação desde os primeiros anos de vida.

Nesse contexto, a observação torna-se uma ferramenta essencial para a construção da intencionalidade pedagógica. É por meio do olhar atento que o educador identifica as necessidades, interesses e avanços dos bebês, podendo ajustar suas práticas de forma mais adequada e significativa. Observar não é apenas ver, mas interpretar gestos, expressões, choros e movimentos como formas legítimas de comunicação. Essa escuta sensível permite que o educador responda de maneira mais assertiva, fortalecendo vínculos e promovendo aprendizagens.

Outro aspecto importante diz respeito à qualidade das interações estabelecidas durante os cuidados. Para Emmi Pikler, o momento do cuidado deve ser vivido como uma oportunidade de relação individualizada entre adulto e criança. A autora afirma que “é durante o cuidado que se constrói uma relação de confiança e cooperação com o bebê” (PIKLER, 2010), destacando a importância de envolver a criança nas ações, respeitar seu tempo e valorizar sua participação. Dessa forma, ao trocar uma fralda, por exemplo, o educador pode conversar com o bebê, antecipar suas ações, nomear partes do corpo e convidá-lo a colaborar, transformando esse momento em uma experiência rica e significativa.

Além disso, a intencionalidade pedagógica exige que o educador articule teoria e prática, fundamentando suas ações em conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil. Essa articulação permite uma atuação mais consciente e qualificada, evitando práticas automatizadas ou descontextualizadas. Como aponta Maurice Tardif, “os saberes docentes são construídos na prática, mas também se fundamentam em conhecimentos teóricos que orientam a ação pedagógica” (TARDIF, 2002). Assim, o trabalho com bebês demanda formação contínua e reflexão constante sobre as práticas desenvolvidas.

A organização do ambiente e da rotina também faz parte da intencionalidade pedagógica. Espaços acolhedores, seguros e estimulantes, aliados a uma rotina planejada e flexível, criam condições favoráveis para o desenvolvimento dos bebês. Cada elemento do ambiente deve ser pensado de forma a promover interação, autonomia e bem-estar, reforçando o caráter educativo das práticas de cuidado.

Portanto, a intencionalidade pedagógica nas práticas de cuidado representa um compromisso ético e profissional com o desenvolvimento integral do bebê. Ao planejar, observar e refletir sobre suas ações, o educador transforma o cotidiano em um espaço de aprendizagem, no qual cada gesto, palavra e interação contribuem para a construção de vínculos, o fortalecimento da autonomia e a ampliação das experiências infantis. Dessa forma, o acolhimento se concretiza como uma prática consciente, sensível e profundamente educativa.

O PAPEL DO EDUCADOR NO ACOLHIMENTO E NA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS

O educador desempenha um papel central no processo de acolhimento de bebês na Educação Infantil, sendo o principal mediador das relações que se estabelecem entre a criança, o ambiente e os demais sujeitos da instituição. Sua atuação vai além da organização de atividades ou da execução de cuidados, exigindo uma postura sensível, ética e intencional, capaz de promover segurança emocional e favorecer

o desenvolvimento integral. Nesse contexto, o vínculo afetivo constitui um elemento estruturante, pois é por meio dele que o bebê se sente protegido, confiante e disponível para explorar o mundo ao seu redor.

A construção de vínculos no ambiente educativo está diretamente relacionada à qualidade das interações estabelecidas entre educador e bebê. Pequenos gestos, como o olhar atento, o tom de voz acolhedor, o toque respeitoso e a escuta sensível, têm grande impacto na forma como a criança percebe e se relaciona com o espaço. Segundo Donald Winnicott, “é no ambiente suficientemente bom que a criança desenvolve seu verdadeiro self” (WINNICOTT, 1975), ressaltando a importância de um contexto estável e afetivamente seguro. No berçário, esse ambiente é construído, sobretudo, pelas relações estabelecidas com o educador, que se torna uma figura de referência para o bebê.

Além disso, o acolhimento exige do educador a capacidade de reconhecer e respeitar a singularidade de cada criança. Cada bebê possui seu próprio ritmo, suas formas de comunicação e suas necessidades específicas, o que demanda uma prática pedagógica flexível e individualizada. Nesse sentido, Emmi Pikler enfatiza que “o respeito ao bebê como sujeito ativo implica considerar suas iniciativas e permitir sua participação nas situações de cuidado” (PIKLER, 2010). Essa abordagem valoriza a autonomia da criança e fortalece a relação de confiança com o adulto.

Outro aspecto fundamental é a escuta sensível, entendida como a capacidade do educador de interpretar as diferentes formas de expressão do bebê, como o choro, os gestos, os olhares e os movimentos corporais. Como os bebês ainda não utilizam a linguagem verbal de forma estruturada, cabe ao educador compreender essas manifestações como formas legítimas de comunicação. Essa escuta qualificada permite responder de maneira adequada às necessidades da criança, promovendo bem-estar e fortalecendo vínculos.

A relação entre educador e bebê também é permeada pela dimensão ética do cuidado. Para Nel Noddings, o cuidado envolve uma atitude de atenção genuína ao outro, baseada na responsabilidade e na empatia. A autora afirma que “cuidar é um encontro relacional que exige presença, atenção e compromisso” (NODDINGS, 2003), evidenciando que o acolhimento não se limita a ações pontuais, mas se constitui como uma postura contínua no cotidiano educativo.

Além da relação direta com o bebê, o educador também atua como mediador da relação entre a família e a instituição. O processo de acolhimento torna-se mais efetivo quando há diálogo, confiança e parceria com os responsáveis, garantindo continuidade entre o ambiente familiar e o escolar. Essa articulação contribui para que o bebê se sinta mais seguro durante a adaptação, fortalecendo os vínculos estabelecidos na creche.

Por fim, é importante destacar que o trabalho do educador no acolhimento exige formação, reflexão e compromisso profissional. A construção de vínculos não ocorre de forma espontânea, mas resulta de práticas conscientes e fundamentadas teoricamente. Nesse sentido, a atuação docente deve ser

constantemente revisitada, buscando aprimorar estratégias que promovam relações mais humanizadas e significativas.

Assim, o educador se configura como figura essencial no acolhimento de bebês, sendo responsável por criar condições emocionais, afetivas e pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento infantil. Ao estabelecer vínculos seguros e respeitosos, contribui para que o bebê se sinta pertencente ao ambiente educativo, possibilitando experiências de aprendizagem e interação desde os primeiros anos de vida.

O AMBIENTE EDUCATIVO E SUA INFLUÊNCIA NO ACOLHIMENTO DOS BEBÊS

O ambiente educativo na Educação Infantil, especialmente nos espaços de berçário, desempenha um papel fundamental no processo de acolhimento dos bebês, configurando-se não apenas como cenário, mas como elemento ativo no desenvolvimento e nas experiências das crianças. A organização do espaço, a escolha dos materiais, a disposição dos objetos e a qualidade das interações que ali ocorrem influenciam diretamente a forma como o bebê se sente, se relaciona e aprende. Nesse sentido, o ambiente deve ser pensado de forma intencional, acolhedora e segura, favorecendo tanto o bem-estar quanto a exploração e a autonomia.

A abordagem de Reggio Emilia contribui significativamente para essa compreensão ao conceber o ambiente como o “terceiro educador”, ao lado do adulto e das próprias crianças. Essa perspectiva destaca que o espaço comunica, ensina e influencia comportamentos, sendo, portanto, parte integrante do processo pedagógico. Assim, um ambiente bem-organizado pode estimular a curiosidade, a interação e o desenvolvimento sensorial dos bebês, enquanto espaços desorganizados ou pouco planejados podem gerar insegurança e limitar experiências.

Para que o acolhimento seja efetivo, o ambiente precisa oferecer previsibilidade e, ao mesmo tempo, possibilidades de descoberta. A organização dos espaços deve permitir que o bebê reconheça áreas destinadas a diferentes atividades, como descanso, alimentação, higiene e brincadeiras. Essa clareza contribui para a construção de referências espaciais e para a sensação de segurança. Além disso, a acessibilidade dos materiais é um aspecto essencial, pois possibilita que os bebês explorem o ambiente de forma autônoma, respeitando seus interesses e iniciativas.

Outro ponto relevante refere-se à qualidade estética e sensorial do ambiente. Elementos como iluminação natural, cores suaves, texturas variadas e materiais adequados à faixa etária contribuem para criar um espaço mais acolhedor e estimulante. Segundo Loris Malaguzzi, “o ambiente deve ser um espaço que favoreça relações, comunicação e bem-estar” (MALAGUZZI, 1999), reforçando a ideia de que o espaço educativo deve ser planejado com sensibilidade e intencionalidade.

Além do espaço físico, o ambiente também é constituído pelas relações que nele se estabelecem. Um ambiente acolhedor é aquele em que predominam interações respeitosas, afetivas e significativas entre educadores, bebês e famílias. Nesse contexto, o clima relacional é tão importante quanto a organização

material, pois influencia diretamente a segurança emocional das crianças. A presença de adultos disponíveis, atentos e sensíveis contribui para que o bebê se sinta protegido e confiante para explorar o ambiente.

A organização do ambiente também deve considerar a diversidade e a inclusão, garantindo que todos os bebês tenham acesso às experiências propostas, independentemente de suas especificidades. Isso implica adaptar espaços, materiais e práticas para atender às diferentes necessidades, promovendo equidade e respeito às singularidades.

Outro aspecto importante é a articulação entre ambiente e rotina. Um espaço bem estruturado facilita a organização do cotidiano, tornando as transições entre as atividades mais suaves e previsíveis. Por exemplo, um local específico para o descanso, com elementos que favoreçam o relaxamento, contribui para que o bebê associe aquele espaço ao momento de dormir, fortalecendo sua segurança emocional.

Portanto, o ambiente educativo exerce uma influência decisiva no acolhimento dos bebês, sendo um elemento que vai além da dimensão física e se estende às relações e experiências vividas no cotidiano. Quando planejado com intencionalidade pedagógica, o ambiente torna-se um aliado do educador, promovendo interações significativas, autonomia e desenvolvimento integral. Dessa forma, o acolhimento se concretiza em um espaço que respeita, valoriza e potencializa as múltiplas formas de ser e estar dos bebês na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que o acolhimento de bebês na Educação Infantil ultrapassa práticas pontuais de recepção, configurando-se como um processo contínuo, intencional e fundamentado teoricamente. Ao analisar a relação entre rotinas, cuidados e intencionalidade pedagógica, foi possível compreender que o cotidiano do berçário constitui um espaço privilegiado de desenvolvimento, no qual cada ação do educador carrega potencial educativo.

A indissociabilidade entre cuidar e educar mostrou-se como princípio essencial para a qualificação das práticas pedagógicas, rompendo com concepções assistencialistas ainda presentes em alguns contextos. Nesse sentido, os cuidados cotidianos — como alimentação, higiene e sono — assumem uma dimensão educativa quando permeados por interação, linguagem e afetividade. As contribuições de Maria Carmen Silveira Barbosa reforçam essa compreensão, ao destacar que o cuidado é parte constitutiva do processo educativo.

As rotinas, por sua vez, revelaram-se como elementos estruturantes do acolhimento, ao proporcionarem previsibilidade e segurança emocional aos bebês. Quando organizadas de forma flexível e respeitosa, contribuem para a construção de vínculos e para a adaptação ao ambiente educativo. Nessa perspectiva, a afetividade, conforme apontado por Henri Wallon, assume papel central no desenvolvimento infantil, sendo mediada pelas relações estabelecidas no cotidiano.

A intencionalidade pedagógica destacou-se como eixo orientador das práticas, evidenciando a necessidade de planejamento, reflexão e consciência por parte do educador. Inspiradas nas ideias de Paulo Freire, as ações educativas devem ser compreendidas como práticas não neutras, que exigem compromisso ético e político com o desenvolvimento da criança. Assim, o educador é chamado a atuar de forma crítica e sensível, reconhecendo o bebê como sujeito ativo e protagonista de seu processo de aprendizagem.

Além disso, o papel do educador e a organização do ambiente mostraram-se fundamentais para a construção de um acolhimento significativo. A criação de vínculos seguros, aliada a um espaço planejado e estimulante, favorece a autonomia, a exploração e o bem-estar dos bebês. A abordagem de Reggio Emilia reforça a importância do ambiente como elemento educativo, destacando sua influência nas experiências infantis.

Dessa forma, conclui-se que o acolhimento de bebês na Educação Infantil deve ser compreendido como uma prática pedagógica intencional, que integra cuidado, educação e afeto. Investir na formação de professores, na organização dos espaços e na construção de rotinas significativas é fundamental para garantir o desenvolvimento integral das crianças e a efetivação de seus direitos. Assim, a creche se afirma como um espaço de aprendizagem, relações e humanização desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRAMER, Sonia. *A infância e sua singularidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

MALAGUZZI, Loris. *Histórias, ideias e filosofia básica*. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NODDINGS, Nel. *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press, 2003.

PIKLER, Emmi. *Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global*. São Paulo: Phorte, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRASIL. BNCC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.



AFRICANIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE, PEDAGOGIA ANTIRRACISTA E VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NOS PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

AFRICANITIES IN EARLY EARLY EDUCATION: CONSTRUCTION OF IDENTITY, ANTI-RACIST PEDAGOGY AND VALUING DIVERSITY IN THE FIRST YEARS OF BASIC EDUCATION

ELISANGELA VALERIA BARBOSA DOS SANTOS
Graduada em Pedagogia pela Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo (2015); Especialista em Pedagogia pela Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo (2015); Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo analisa a relevância do trabalho com as africanidades e a história e cultura afro-brasileira na Educação Infantil, compreendendo este espaço como um campo privilegiado para a promoção de uma educação antirracista e para o desenvolvimento da autoimagem positiva em crianças negras e não negras. Fundamentando-se nas diretrizes da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), e nas reflexões teóricas de Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Eliane Cavalleiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a pesquisa investiga de que modo os preconceitos e estereótipos se manifestam na infância e como a práxis pedagógica pode desconstruí-los. Articula-se a análise com os campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente "O eu, o outro e o nós", ressaltando o papel da literatura afro-infantil, dos brinquedos e das estéticas negras na mediação diária. Discutem-se a formação continuada docente e a necessidade de descolonizar os currículos desde o berçário. Conclui-se que o letramento racial na primeira infância é um imperativo ético e constitucional, indispensável para a efetivação da cidadania, da equidade e da dignidade da pessoa humana no Brasil.

Palavras-chave: Africanidades; Infantil; Educação; Antirracista.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of addressing African-derived cultural elements (*africanidades*) and Afro-Brazilian history and culture in Early Childhood Education, viewing this setting as a prime space for fostering anti-racist education and developing positive self-images in both Black and non-Black children. Grounded in the guidelines of Law No. 10.639/2003—which amended the Law of Directives and Bases of National Education (LDB No. 9.394/1996)—and the theoretical insights of Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Eliane Cavalleiro, and Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, the research investigates how prejudices and stereotypes manifest in childhood and how pedagogical praxis can deconstruct them. The analysis links these concepts to the "fields of experience" outlined in the National Common Curricular Base (BNCC)—specifically "The self, the other, and the we"—highlighting the role of Afro-centric children's literature, toys, and Black aesthetics in daily educational interactions. The study also discusses the need for ongoing teacher training and the decolonization of curricula starting as early as the nursery stage. It concludes that racial literacy in early childhood is both an ethical and constitutional imperative, essential for realizing citizenship, equity, and human dignity in Brazil.

Keywords: African-derived cultural elements; Early childhood; Education; Anti-racist.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é o momento do desenvolvimento humano em que a criança começa a ampliar suas relações sociais para além do núcleo familiar, construindo sentidos sobre si, sobre o outro e sobre a sociedade. É nesse período fundamental de subjetivação que se consolida a percepção corporal, o pertencimento étnico-racial, a autoestima e a empatia. Contudo, a sociedade brasileira, marcada por um racismo estrutural que se perpetua desde o período colonial, reproduz com frequência no ambiente escolar visões eurocêntricas e estigmatizantes sobre as populações negras.

Por muito tempo, vigorou o mito da democracia racial, que invisibilizou as desigualdades históricas e omitiu as contribuições fundamentais dos povos africanos e de seus descendentes na formação econômica, social, política e cultural do país. Na Educação Infantil, essa lacuna frequentemente se expressou na ausência de brinquedos negros, na hegemonia de narrativas literárias protagonizadas por personagens brancos e na desqualificação dos traços estéticos negros, como o cabelo crespo e a cor da pele.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio — e cuja aplicabilidade estende-se a toda a Educação Básica por força do Parecer CNE/CP nº 3/2004 e da Lei nº 11.645/2008 —, representou um marco histórico de ação afirmativa. Contudo, a efetivação dessas diretrizes nos berçários e pré-escolas ainda enfrenta resistências, despreparo teórico-metodológico e visões equivocadas que consideram a infância "imune" ao racismo.

Diante dessa problemática, o presente artigo busca responder à seguinte questão norteadora: De que maneira o estudo e a vivência das africanidades na Educação Infantil contribuem para a

desconstrução do preconceito racial e para a formação de identidades afirmativas nas crianças pequenas, e como a intencionalidade pedagógica pode ancorar essa transformação?

Para responder a esse questionamento, o trabalho organiza-se em seções teórico-práticas que abordam as bases normativas da educação das relações étnico-raciais, os mecanismos sociocognitivos da percepção do racismo na infância, o papel das africanidades na descolonização do currículo e dos espaços escolares, e a mediação docente por meio do brincar, da literatura e da arte.

DESENVOLVIMENTO

A inserção das africanidades na Educação Infantil não se fundamenta apenas em uma escolha voluntarista do professor, mas em um dever constitucional e em um direito das crianças. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 227, o direito absoluto da criança à dignidade, ao respeito e à convivência comunitária, além de tipificar o racismo como crime inafiançável e imprescritível (Art. 5º, XLII).

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, ao alterar a LDB (Lei nº 9.394/1996), instituiu a inclusão obrigatória da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. Em regulamentação a esta norma, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), relatadas pela Professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.

As Diretrizes orientam que o estudo das africanidades não deve ficar restrito a datas comemorativas, como o 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), nem ser abordado de forma folclorizada ou estereotipada. Pelo contrário, exige-se uma mudança de postura epistemológica que reconheça a África como berço da humanidade e berço de saberes complexos, filosóficos, científicos e artísticos, valorizando a ancestralidade e a resistência da população negra no Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - Resolução CNE/CEB nº 5/2009) preconizam, em seu artigo 8º, que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem incentivar o reconhecimento, a valorização, a fruição e o respeito à diversidade étnico-racial.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a abordagem das relações étnico-raciais encontra alicerce em todos os Campos de Experiências, com destaque para:

O eu, o outro e o nós: É no encontro com o outro que a criança constrói sua identidade. A BNCC enfatiza a importância de valorizar as características do próprio corpo e respeitar as diferenças dos colegas, promovendo a empatia e o combate a qualquer forma de discriminação.

Corpo, gestos e movimentos: Reconhecimento e vivência de manifestações corporais, danças, brincadeiras e jogos de matriz africana e afro-brasileira.

Traços, sons, cores e formas: Acesso à diversidade estética, musical, plástica e visual originária dos povos africanos e das comunidades quilombolas.

Escuta, fala, pensamento e imaginação: Contato com oralidades, mitos, contos e literatura afro-brasileira.

Um dos maiores obstáculos para a implementação de uma pedagogia antirracista na Educação Infantil é a crença equivocada de que as crianças pequenas "não enxergam a cor da pele" ou "são puras e imunes ao racismo". Estudos pioneiros na Psicologia e na Educação desmistificam essa visão moralista.

Pesquisadoras brasileiras, como Eliane Cavalleiro (2000) e Nilma Lino Gomes (2005, 2012), demonstraram em seus estudos empíricos que as crianças percebem as diferenças de cor e raça desde os primeiros anos de vida, aprendendo muito cedo a atribuir significados sociais e valores a essas diferenças.

Cavalleiro, em sua obra clássica Do silêncio do lar ao silencio da escola, evidenciou como o racismo opera no cotidiano da pré-escola de forma tácita e não verbal: o afeto dispensado diferentemente pelos adultos às crianças brancas e negras, a preferência por certas crianças na formação de filas e abraços, a ausência de elogios aos cabelos crespos e os apelidos jocosos proferidos pelos colegas que não sofrem a devida intervenção pedagógica.

Quando o ambiente escolar silencia diante do racismo interpessoal, ele valida a discriminação. A criança negra, ao notar que os referenciais de beleza, poder e bondade são sistematicamente brancos, tende a vivenciar um processo de rejeição da sua própria imagem corporal e do seu pertencimento étnico-racial. Por outro lado, a criança branca internaliza uma equivocada noção de superioridade racial.

A antropóloga Nilma Lino Gomes destaca que o corpo e o cabelo negro são marcadores centrais da identidade étnico-racial no Brasil. Na Educação Infantil, o cabelo crespo é frequentemente alvo de olhares rejeitantes e comentários pejorativos ("cabelo duro", "cabelo ruim").

Trabalhar as africanidades na infância significa ressignificar a estética negra como espaço de beleza, ancestralidade e resistência. Quando o professor introduz acessórios como turbantes, ensina penteados tradicionais, elogia o volume dos caracóis e traz livros com protagonistas negras de cabelos orgulhosos, o espaço escolar transforma-se em um território de cura e afirmação subjetiva.

Trabalhar as africanidades na Educação Infantil exige descolonizar o ambiente físico e as rotinas diárias da escola. O espaço educativo é um currículo silencioso; aquilo que está exposto nas paredes, na caixa de brinquedos e no canto da leitura comunica valores e hierarquias sociais.

A presença de bonecas e bonecos negros na sala de aula da Educação Infantil é uma estratégia pedagógica de impacto profundo. Historicalmente, as caixas de brinquedos das creches brasileiras continham exclusivamente bonecas brancas, de cabelos loiros e olhos claros. Essa disparidade enviava uma mensagem explícita às crianças negras de que o cuidado, a maternidade/paternidade e o amor não lhes pertenciam.

A introdução de bonecas e bonecos negros com feições e tonalidades de pele variadas — e em quantidade proporcional ao grupo — garante que todas as crianças possam exercitar o jogo simbólico e o afeto de maneira representativa. Da mesma forma, os lápis de cor e giz de cera devem incluir a diversidade dos tons de pele (kits de tons de pele / multicultural), superando a falsa e racista ideia de que existe uma única cor chamada "cor de pele" (geralmente o rosa-bege).

A literatura infantil é um dos instrumentos mais potentes para o letramento racial nas primeiras idades. Nos últimos anos, o mercado editorial brasileiro, impulsionado pela Lei nº 10.639/2003, produziu obras de altíssima qualidade estética e literária protagonizadas por personagens negros.

Obras como O Cabelo de Lelê (Valéria Belém), Menina Bonita do Laço de Fita (Ana Maria Machado), Amoras (Emicida), Meu Crespo é de Rainha (Bell Hooks), O Pequeno Príncipe Preto (Rodrigo França) e Kizomba proporcionam contações de histórias em que os negros não surgem na condição histórica de escravizados, mas sim como reis, rainhas, príncipes, filósofos, inventores e crianças felizes que amam suas famílias e descobrem o mundo.

A literatura de matriz africana apresenta cosmologias e filosofias profundas, como a filosofia Ubuntu ("Eu sou porque nós somos"), que ensina o valor da coletividade, da solidariedade e da conexão com a natureza e com os ancestrais, valores contrários ao individualismo desmedido.

O brincar é a linguagem fundamental da criança. Assim, as africanidades devem ser vivenciadas pelo corpo, pelo ritmo, pela música e pelo jogo compartilhado.

A África é um continente vasto e plural, composto por dezenas de países e centenas de grupos étnicos com tradições lúdicas ricas. Incorporar brincadeiras tradicionais de países africanos no cotidiano da Educação Infantil amplia o repertório cultural das crianças e desconstrói a visão de uma África pobre e homogênea.

Alguns exemplos pedagógicos aplicáveis:

Terra-Mar (Moçambique): Uma linha é traçada no chão. De um lado é "Terra", do outro é "Mar". As crianças devem pular de um lado para o outro de acordo com o comando do educador, desenvolvendo a atenção, a agilidade e o esquema corporal.

Mamba (África do Sul): Brincadeira de picos/pega-pega em que as crianças vão se juntando em fileira ao pegador, formando a grande serpente (Mamba), estimulando a cooperação e o trabalho em equipe.

Labirinto (Gana): Jogo de raciocínio espacial e estratégico desenhado no chão.

Kudoda (Zimbábue): Jogo de agilidade e contagem com pedrinhas ou tampinhas.

A musicalidade afro-brasileira é de uma riquezaímpar. A introdução de instrumentos de percussão — como o atabaque, o agogô, o xequerê e o berimbau — na sala de aula permite às crianças explorar timbres, ritmos e sonoridades.

A Capoeira, reconhecida pela UNESCO como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, une dança, luta, música e jogo. Vivenciar os movimentos básicos da capoeira (ginga, cocorinha) e cantar suas cantigas na Educação Infantil estimula o equilíbrio, a coordenação motora e o respeito aos mestres e às tradições ancestrais.

Nenhum projeto antirracista se concretiza sem o engajamento e a formação crítica dos educadores. A maioria dos professores em exercício nas escolas brasileiras passou por formações acadêmicas e vivências pessoais colonizadas, nas quais as africanidades foram silenciadas ou distorcidas.

A professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva adverte que educar para as relações étnico-raciais exige do docente um processo contínuo de autoanálise e desconstrução de preconceitos velados. O professor precisa vigiar suas próprias atitudes em sala de aula:

Ele dispensará o mesmo afeto e atenção a todas as crianças?

Como reage quando uma criança expressa recusa em dar as mãos a um colega negro?

Como intervém em conflitos motivados por ofensas raciais?

A postura correta do docente diante de um ato de discriminação racial entre crianças não é a do "deixa para lá" ou do mero castigo impensado, mas sim a da intervenção pedagógica imediata e reflexiva. O professor deve acolher a criança ofendida, resgatar sua dignidade, e conversar criticamente com a criança que ofendeu e com o grupo, demonstrando por que aquela conduta é inaceitável e ferina.

A formação continuada em relações étnico-raciais deve ser oferecida sistematicamente pelas redes de ensino e pelos momentos de planejamento e Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A escola deve ser um polo de estudos sobre história da África, racismo estrutural e estratégias de ensino antirracista.

Paralelamente, faz-se indispensável o diálogo pedagógico com as famílias. Muitas vezes, familiares de crianças brancas ou negras trazem dúvidas ou preconceitos internalizados sobre o trabalho com a cultura afro-brasileira, confundindo a abordagem cultural e histórica com doutrinação religiosa. O projeto político-pedagógico da escola deve dialogar com a comunidade, demonstrando que ensinar sobre as africanidades é cumprir a legislação pátria, promover a paz, a diversidade e o respeito universal aos Direitos Humanos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida neste artigo demonstra de forma inequívoca que o estudo e a vivência das africanidades na Educação Infantil não são um apêndice opcional nem um tema restrito ao mês de novembro, mas sim a própria espinha dorsal de uma pedagogia humanizada, ética, democrática e antirracista.

A infância é o tempo da descoberta, do encantamento e da formação das estruturas emocionais e cognitivas que acompanharão o sujeito por toda a sua vida. Permitir que as crianças pequenas cresçam em um ambiente educacional que celebra a ancestralidade africana, que acolhe e valoriza a estética negra e que ensina a diversidade como uma riqueza e não como um defeito é o passo mais decisivo para rompermos o ciclo histórico do racismo estrutural no Brasil.

Fundamentar a prática pedagógica nos aportes legais da Lei nº 10.639/2003 e nas teorias de autoras como Nilma Lino Gomes, Eliane Cavalleiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva possibilita a construção de creches e pré-escolas onde a criança negra possa olhar-se no espelho e nos brinquedos com orgulho de sua cor, de seu cabelo e de seu povo, e onde a criança não negra possa aprender, desde o berçário, a respeitar, admirar e conviver com a alteridade de forma fraterna e igualitária.

Para que essa transformação se consolide plenamente em todas as redes de ensino, é urgente assegurar financiamento público, materiais didáticos diversificados, acervos literários afrocentrados e, acima de tudo, uma formação permanente de educadores comprometidos com a justiça social. Apenas assim a Educação Infantil cumprirá plenamente sua missão constitucional de garantir o desenvolvimento integral e a dignidade de todas as infâncias brasileiras.

REFERÊNCIAS

BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelê*. Ilustrações de Adriana Mendonça. São Paulo: IBEP, 2007.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação*. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica*. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica*. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

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". Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

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.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio da escola: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações étnico-raciais no Brasil: uma apurada linguagem*. In: BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD/MEC, 2006. p. 39-62.

HOOKS, Bell. *Meu crespo é de rainha*. Tradução de Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 2018.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Aprender, ensinar e fazer história de africanos e seus descendentes no Brasil*. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 119-132.



A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

THE IMPORTANCE OF ART IN THE INTEGRAL DEVELOPMENT OF THE CHILD

ELIZANDRA DOS SANTOS SÁ
Licenciatura em Artes Visuais - Centro Universitário Ítalo brasileiro (2016). Licenciatura em Pedagogia- Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2022). Professora de Arte- Município de Itapecerica da Serra. Professora de Educação Infantil - Município de São Paulo.

RESUMO

Este artigo foi escrito a partir de um olhar cuidadoso para a infância e para o espaço que a arte tem na vida das crianças. A arte não é só uma atividade para passar o tempo. Aqui, ela é vista como uma forma importante de expressão, que ajuda no desenvolvimento da criança como um todo: no jeito de pensar, de sentir, de se relacionar com os outros e até nos movimentos do corpo. Hoje em dia, a escola está muito focada em pressa, em notas e em cobranças. Com isso, as atividades artísticas acabam ficando de lado, como se aquilo que mexe com os sentimentos e a sensibilidade não tivesse tanto valor quanto aquilo que pode ser medido. Foi pensando nisso que este estudo quis entender melhor como a arte, quando faz parte de verdade do dia a dia da escola, pode ajudar no desenvolvimento completo da criança. Também buscou mostrar caminhos para que famílias e educadores possam levar essas experiências para dentro de casa e da comunidade. A pesquisa foi feita por meio de leituras e análise de ideias de autores como Vygotsky, Dewey, Eisner, Barbosa e Rinaldi, que ajudaram a ligar o desenvolvimento humano com as experiências artísticas. Os resultados mostraram que, quando a arte é realmente valorizada na rotina, a criança se sente mais segura para imaginar, para falar sobre o que sente, para conviver melhor com os outros e para se enxergar como alguém que cria. Também ficou claro que, quando a família e a comunidade participam, a criança amplia seu repertório cultural e se sente mais pertencente ao lugar onde vive. Por tudo isso, entende-se que a arte é um direito de toda criança. E lutar por ela é também lutar por uma educação mais humana, mais sensível e mais completa.

Palavras-chave: Arte; Desenvolvimento Infantil; Educação.

ABSTRACT

This article was written with a careful focus on childhood and the role art plays in children's lives. Art is not merely a way to pass the time; here, it is viewed as a vital form of expression that fosters holistic child development—influencing how children think, feel, and relate to others, as well as their physical movement. Schools today often prioritize haste, grades, and performance demands. Consequently, artistic activities are frequently sidelined, as if experiences that engage emotions and sensibilities hold less value than things that can be quantified. With this in mind, this study sought to better understand how art—when genuinely integrated into daily school life—can support a child's comprehensive development. It also aimed to identify ways for families and educators to bring these experiences into the home and the community. The research involved reviewing and analyzing the ideas of authors such as Vygotsky, Dewey, Eisner, Barbosa, and Rinaldi, who helped link human development with artistic experiences. The results demonstrated that when art is truly valued in daily routines, children feel more confident in using their imaginations, expressing their feelings, interacting with others, and viewing themselves as creative individuals. It also became evident that family and community involvement expands a child's cultural repertoire and fosters a stronger sense of belonging to their local environment. Ultimately, art is recognized as a right for every child; advocating for it means striving for an education that is more humane, sensitive, and holistic.

Keywords: Art; Child Development; Education.

INTRODUÇÃO

A arte acompanha a infância desde os primeiros rabiscos. Ela oferece um caminho livre para que a criança explore formas, cores, sons e movimentos, revelando emoções e ideias que ainda não cabem em palavras. Escolher esse tema é valioso porque mostra como experiências artísticas contribuem para o crescer saudável, envolvendo corpo, mente e relações sociais.

Este artigo traz como objetivo principal mostrar como as atividades artísticas ajudam no desenvolvimento completo da criança. De modo específico, o estudo busca: explicar de que forma a arte contribui para o jeito de pensar, de sentir, de conviver com os outros e de se movimentar, apresentar ideias para incluir a arte no dia a dia da escola e sugerir caminhos para que famílias e educadores levem essas experiências também para casa e para a comunidade.

O texto inicia com um panorama histórico que situa a arte na educação infantil, segue detalhando benefícios em cada área do desenvolvimento, discute como aplicar essas práticas em sala e fora dela e encerra sugerindo ações concretas para fortalecer a relação da criança com a arte. Arte como caminho de expressão. A criança se comunica além da fala através da pintura, música e teatro que funcionam como janelas por onde sentimentos e percepções ganham forma.

Essa liberdade fortalece a identidade e estimula a autoconfiança. Desenhar, cantar e modelar pedem observação atenta, coordenação olho-mão e raciocínio espacial. Estudos mostram melhora na memória, no foco e na capacidade de resolver problemas quando a arte faz parte da rotina escolar. Criar em grupo ensina a ouvir, negociar e respeitar diferenças.

A arte oferece um espaço seguro para lidar com frustrações, celebrar conquistas e cultivar empatia, habilidades essenciais na convivência diária. Integração curricular onde professoras e professores podem unir arte a matemática, ciências ou linguagem usando projetos interdisciplinares. Por exemplo, construir instrumentos musicais reciclados envolve medidas, ritmo e consciência ambiental de forma prática e divertida.

A presença constante da arte amplia horizontes e une as várias dimensões do desenvolvimento infantil. Quando escola, família e comunidade criam oportunidades artísticas, cada criança ganha mais recursos para pensar, sentir, agir e conviver de maneira plena.

OS IMPACTOS DA ARTE NAS DIMENSÕES COGNITIVA, EMOCIONAL, SOCIAL E MOTORA

A participação regular em atividades artísticas estimula áreas do cérebro ligadas à atenção, memória e pensamento flexível. Crianças que desenham, dramatizam ou tocam um instrumento treinam a alternância entre focar detalhes e perceber o todo, o que se reflete em melhor desempenho em leitura e matemática (Holochwost et al., 2017; Hardiman et al., 2019).

Estudos mostram que o contato contínuo com arte fortalece funções executivas, como planejamento e resolução de problemas. Ao imaginar soluções visuais ou musicais, a criança exercita conexões neurais que sustentam a linguagem e o raciocínio lógico, preparando a criança para tarefas complexas em outras disciplinas (Holochwost et al., 2017).

No campo emocional, a experiência estética oferece um espaço seguro para reconhecer e nomear sentimentos. Pintar uma paisagem ou atuar em uma cena ajuda a regular estados internos e reduz sinais de ansiedade, favorecendo o bem-estar geral e a capacidade de lidar com frustrações (Bosgraaf et al., 2020; Drake, 2023).

A prática artística também amplia a empatia. Ao representar histórias expressões de outras pessoas, a criança aprende a compreender diferentes pontos de vista, o que fortalece a consciência de si e dos outros, elemento essencial para relacionamentos saudáveis (Goldstein; Winner, 2012).

Nas dinâmicas sociais, oficinas de arte demandam cooperação e diálogo. Planejar um mural coletivo ou ensaiar uma dança ensina escuta, turnos de fala e negociação, habilidades que migram para o trabalho em grupo na sala de aula (Farrington et al., 2019).

Programas comunitários relatam que crianças participantes de projetos artísticos desenvolvem maior senso de pertencimento e diminuem condutas agressivas, pois encontram na criação um meio positivo de expressão (Bowen; Kisida, 2019). Quanto à dimensão motora, atividades como modelagem em argila e pintura com pincel fino refinam a coordenação olho-mão, a força de pulso e o controle dos dedos. Esses ganhos se refletem em tarefas diárias, como escrever com letra legível e amarrar cadarços (Frikha; Alharbi, 2023)

Somadas, essas contribuições mostram que a arte atua como fio que entrelaça mente, afeto, convivência e corpo. Investir em experiências artísticas ricas desde a educação infantil favorece o

desenvolvimento integral, preparando a criança para aprender, relacionar-se e cuidar de si ao longo da vida (Schneider; Rohmann, 2021).

ESTRATÉGIAS PARA INTEGRAR PRÁTICAS ARTÍSTICAS AO COTIDIANO ESCOLAR

Quando se pensa em arte dentro da escola, a primeira imagem que costuma vir à mente é a de uma atividade especial, marcada no calendário, esperada com ansiedade pelas crianças justamente porque parece diferente de todo o resto. Mas talvez seja exatamente aí que mora o problema: a arte não deveria ser um respiro dentro da rotina, e sim parte dela, como o lanche, como a roda de conversa, como a hora do parque. Integrar práticas artísticas ao cotidiano escolar é, antes de qualquer coisa, um gesto de acolhimento. É dizer para a criança, sem precisar de palavras, que a sua forma de ver o mundo importa, que o seu gesto ao riscar o papel tem valor, que o seu corpo que dança ao ouvir uma música não está atrapalhando a aula, mas construindo um jeito próprio de existir.

Para que isso aconteça de verdade, não bastam boas intenções. É preciso repensar o jeito como a rotina se organiza. Dewey (2010) já dizia que a experiência só se torna significativa quando a criança mergulha nela por inteiro, quando sente que aquilo tem a ver com a sua vida. Uma criança que passa os dias preenchendo folhas prontas, cobrindo pontilhados e repetindo cores determinadas pelo adulto, dificilmente vai experimentar a arte como algo vivo. Mas quando ela é convidada a observar as nuvens pela janela e desenhar o que imagina ver ali, quando pode misturar barro com água e descobrir sozinha a textura que surge, quando escuta uma história e decide recontá-la com o próprio corpo, aí sim a arte deixa de ser uma tarefa e se torna uma necessidade.

Uma sala cheia de carteiras enfileiradas, com paredes vazias e materiais guardados em armários fechados, diz à criança que ela deve apenas escutar e executar. Já uma sala com cantos de criação, com potes de tinta ao alcance das mãos, com pedaços de tecido, sucatas, instrumentos sonoros e livros de imagens, diz: aqui você pode experimentar, aqui a sua curiosidade é bem-vinda. Rinaldi (2012), ao descrever as escolas de Reggio Emilia, lembra que o ambiente é um terceiro educador. Ele não ensina como um professor, mas provoca, convida, desperta. Uma criança que encontra um ateliê organizado com carinho sente que aquele espaço foi pensado para ela. E essa sensação muda tudo: ela se sente segura para explorar, para errar, para recomeçar.

O papel do professor, nesse caminho, é delicado e essencial. Não se trata de dirigir cada passo da criança, mas de caminhar junto, com olhar atento e mãos disponíveis. Vigotski (2009) afirma que a imaginação se alimenta das experiências vividas. Quanto mais a criança vê, ouve, sente e conhece, mais rica é a sua capacidade de criar. Por isso, o professor que leva para a sala reproduções de obras de arte, que canta uma canção de ninar de outra cultura, que sai com as crianças para observar as rachaduras do muro ou as cores do fim de tarde, está fazendo muito mais do que diversificar o repertório: está oferecendo matéria-prima para a imaginação. Está plantando sementes que, mais cedo ou mais tarde, vão florescer em desenhos, histórias, brincadeiras, gestos.

A espontaneidade também precisa de espaço. A criança não cria apenas quando é convidada; ela canta sozinha enquanto organiza os brinquedos, inventa uma coreografia enquanto espera o sinal, faz

um desenho minúsculo no canto do caderno como quem guarda um segredo. Se o adulto apressa, interrompe, diz que não é hora para isso, vai aos poucos ensinando que a expressão deve ser controlada. Staccioli (2013) fala justamente sobre a importância de um tempo sem pressa, um tempo que permite à criança permanecer na experiência sem o medo constante de ter que mudar de atividade. É preciso coragem pedagógica para sustentar esse tempo, para entender que não é perda de aula, mas ganho de sentido.

Há ainda uma dimensão profundamente coletiva na experiência artística. Quando as crianças criam juntas, elas aprendem coisas que dificilmente aprenderiam sozinhas. Aprendem a esperar a vez, a ceder, a defender as próprias ideias, a se encantar com a ideia do outro. Um mural feito por várias mãos, uma roda de música onde cada um contribui com um som, uma cena improvisada que mistura gestos de todos, são experiências que tecem laços. Barbosa (2014), com sua abordagem triangular, defende que a leitura, a contextualização e a produção devem caminhar juntas. A criança que vê uma imagem, conversa sobre ela com os colegas e depois cria algo inspirada nisso não está apenas aprendendo sobre arte: está construindo uma visão de mundo mais plural, mais aberta à diferença.

E talvez o ponto mais bonito de toda essa reflexão seja a lembrança de que a arte também transforma o próprio educador. Uma professora que se permite cantar com as crianças, que se arrisca a dançar sem medo do ridículo, que se encanta ao misturar tintas e descobrir uma cor nova, ensina muito mais pelo exemplo do que por qualquer explicação. Ela mostra que criar é humano, que a beleza pode estar em toda parte, que a escola também é lugar de espanto e de alegria. Quando a arte passa a fazer parte do cotidiano, a escola deixa de ser um lugar de passagem e se torna um lugar de permanência, onde as crianças gostam de estar e de se reconhecer. No fim das contas, integrar a arte à rotina escolar é isso: lembrar, todos os dias, que educar também é uma forma de amar.

CAMINHOS PARA FAMÍLIAS E EDUCADORES AMPLIAREM ESSAS VIVÊNCIAS EM CASA E NA COMUNIDADE

O primeiro caminho para que famílias e educadores ampliem essas experiências é o mais simples e, talvez por isso, o mais esquecido: a presença. Não se trata de oferecer atividades dirigidas ou materiais caros, mas de estar junto, olhando nos olhos, mostrando interesse por aquilo que a criança cria. Quando uma criança chega em casa com um desenho amassado no fundo da mochila e encontra um adulto que para, observa e pergunta sobre as cores que escolheu, ela recebe uma mensagem poderosa: o que eu faço tem valor. Malaguzzi (1999) já dizia que a criança tem cem linguagens, mas que a escola e a sociedade acabam roubando noventa e nove. Muitas vezes, esse roubo acontece silenciosamente, quando ninguém dá atenção ao que ela expressa. O contrário também é verdadeiro: o interesse genuíno de um adulto pode devolver à criança a confiança em sua própria potência criadora.

Em casa, há muitas possibilidades, se utilizando de lugares e objetos do dia a dia. A cozinha, por exemplo, é um ateliê natural: a textura da massa, o cheiro do tempero, a transformação dos ingredientes no forno, tudo isso é experiência estética. Deixar que a criança participe, que molde a massa com as

mãos, que observe a mudança das cores durante o preparo, é permitir que ela aprenda com os sentidos. O mesmo acontece no banho, quando a água vira chuva improvisada e o corpo ensaboado se torna tela para desenhos efêmeros. Ostetto (2011) lembra que o cotidiano doméstico é um território fértil para a sensibilidade, desde que os adultos consigam enxergar beleza na simplicidade. Não é necessário transformar a casa em uma escola; basta não deixar que a rotina mecanizada apague os momentos de encantamento que já existem, esperando apenas um olhar mais atento.

Os educadores, por sua vez, podem atuar como pontes entre a escola e a família, compartilhando não apenas relatórios de desenvolvimento, mas também memórias das experiências vividas pelas crianças. Enviar para casa um bilhete contando que a turma brincou com sombras na parede, sugerir que a família experimente fazer o mesmo com uma lanterna antes de dormir, convidar os pais para participarem de uma roda de música, todas essas são formas de estender o fazer artístico para além do portão da escola. Não se trata de enviar tarefas obrigatórias, mas de semear possibilidades. Quando a família percebe que a arte não é um conteúdo escolar, e sim uma linguagem da vida, ela começa a encontrar seus próprios caminhos.

A comunidade também guarda um repertório imenso de experiências estéticas que, muitas vezes, passa despercebido. A feira, com suas cores, cheiros e vozes, é um espetáculo que se renova a cada semana. A pracinha, com suas árvores que mudam de cor, com os pássaros que cruzam o céu, com o vento que desenha caminhos nas folhas secas, é um convite permanente à observação. A igreja do bairro, com sua arquitetura, seus vitrais e seus silêncios, pode ser um lugar de contemplação e de descoberta. Freire (1996) já afirmava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Antes de aprender a decifrar letras, a criança lê o mundo com os olhos, com a pele, com o olfato. Levar a criança para passear, apontar um detalhe, parar para ouvir um som, recolher uma pedra diferente do chão, tudo isso é alfabetização estética.

Toda comunidade tem seus artistas, seus artesãos, seus músicos, suas festas, suas histórias. Conhecer o senhor que faz tambores, visitar a ateliê da costureira que transforma retalhos em colchas, conversar com a benzedeira que conhece as plantas do mato, assistir a uma apresentação de maracatu ou de congado, tudo isso amplia o repertório da criança e a conecta com suas raízes. Barbosa (2014) insiste na importância da contextualização: não basta produzir, é preciso conhecer a arte que já existe, que pulsa na história e na cultura de um povo. Quando a criança se reconhece nessa herança, ela fortalece a sua identidade e aprende a respeitar a diversidade.

A participação em espaços coletivos também merece destaque. Bibliotecas comunitárias, centros culturais, associações de bairro, hortas coletivas e grupos de contação de histórias são territórios onde a criança aprende a conviver, a cooperar e a se expressar diante de outras pessoas. Nesses espaços, a arte deixa de ser uma prática solitária e ganha uma dimensão social. A criança descobre que sua voz, seu corpo e sua imaginação podem se encontrar com os de outras pessoas e criar algo que nenhuma delas faria sozinha. Para Vigotski (2007), o desenvolvimento humano se dá exatamente nesse encontro entre o individual e o coletivo, entre o que a criança já sabe fazer sozinha e o que ela pode alcançar com

a ajuda do outro. A comunidade, nesse sentido, é uma grande zona de desenvolvimento, um território de possibilidades infinitas.

Portanto, é preciso lembrar que ampliar as vivências artísticas em casa e na comunidade não é sobrecarregar a criança com atividades, mas oferecer a ela um campo mais vasto de experiências. É abrir portas e janelas, mostrar que a beleza não está apenas nos museus e nos palcos, mas também no quintal, na cozinha, na rua de terra, no abraço que dança. É ensinar, com gestos simples, que a vida pode ser mais bonita quando a gente aprende a olhar com atenção. Os educadores podem inspirar esse movimento, mas são as famílias e as comunidades que o sustentam no dia a dia. E quando todos compreendem que a arte é um jeito de ser criança e também um jeito de permanecer humano, a experiência estética deixa de ser um projeto e se transforma em um modo de viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste percurso, retorna-se ao ponto de partida: a criança que desenha no chão, que transforma objetos comuns em brinquedos, que conversa com as nuvens e encontra tesouros nas coisas simples. É por ela que esta pesquisa se fez. O que se buscou aqui não foi apenas comprovar a importância da arte no desenvolvimento infantil, mas devolver a essa discussão o seu caráter mais profundo: educar é, antes de tudo, um ato de sensibilidade e de presença. A arte não é um enfeite na vida da criança; é uma das formas mais legítimas de ela se reconhecer como ser humano. Quando pinta, dança, canta ou dramatiza, a criança organiza o pensamento, elabora sentimentos e constrói sua relação com o mundo. A imaginação nasce da experiência e se expande na criação. Negar à criança o acesso a experiências artísticas é negar-lhe uma dimensão essencial do seu próprio desenvolvimento.

No entanto, este estudo também revelou uma ferida incômoda: o distanciamento entre o que se proclama e o que se pratica. Embora os discursos reconheçam o valor da arte, o cotidiano escolar frequentemente a relega a um papel secundário, como se o sensível fosse menos importante do que o mensurável. A pressão por resultados e a mecanização das rotinas vão, aos poucos, roubando da escola a possibilidade do encantamento. Uma educação sem arte empobrece a capacidade de a criança imaginar alternativas e lidar com a complexidade. Por isso, os caminhos apresentados ao longo deste trabalho não pretendem ser fórmulas prontas, mas convites: desacelerar, escutar, repensar espaços, tempos e relações. Integrar a arte ao cotidiano exige coragem para aprender junto com as crianças e humildade para reconhecer que a criação é uma necessidade humana, não um conteúdo a mais.

Assim, é preciso dizer que esta pesquisa não encerra o debate, mas o mantém aceso. Ainda há muito a investigar sobre a formação docente, as políticas públicas e o envolvimento das famílias em diferentes contextos. Contudo, o que se espera é que estas páginas tenham plantado uma inquietação saudável: a de que a arte não pode esperar. Cada dia sem experiências sensíveis é um dia em que a criança deixa de se expressar, de criar, de se maravilhar. A arte é um direito da infância, não um privilégio. Defendê-la não é apenas uma questão pedagógica, mas uma questão de justiça humana. Que educadores e famílias saiam destas páginas com o desejo de abrir mais espaço para o gesto criador, reconhecendo que a vida, quando olhada com atenção, é uma obra em permanente construção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BOSGRAAF, Leonie; SPREEN, Marinus; PATTISELANNO, Kim; VAN HOOREN, Susan. Art therapy for psychosocial problems in children and adolescents: a systematic narrative review on art therapeutic means and forms of expression, therapist behavior, and supposed mechanisms of change. **Frontiers in Psychology**, v. 11, art. 584685, 2020. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.584685.

BOWEN, Daniel H.; KISIDA, Brian. **Investigating causal effects of arts education experiences: experimental evidence from Houston's Arts Access Initiative**. Houston: Houston Education Research Consortium, Rice University, 2019. Research Report, v. 7, n. 4. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=ED598203. Acesso em: 13 ago. 2026.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DRAKE, Jennifer E. How children can use drawing to regulate their emotions. **Theory Into Practice**, v. 62, n. 2, p. 181-192, 2023. DOI: https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2202132.

EISNER, Elliot W. **The arts and the creation of mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.

FARRINGTON, Camille A.; MAURER, Joseph; MCBRIDE, Meredith R. A.; NAGAOKA, Jenny; PULLER, Jessica S.; SHEWFELT, Steve; WEISS, Elizabeth M.; WRIGHT, Lindsay. **Arts education and social-emotional learning outcomes among K-12 students: developing a theory of action**. Chicago: Ingenuity; University of Chicago Consortium on School Research, 2019. Disponível em: https://consortium.uchicago.edu/publications/arts-education-and-social-emotional-learning-outcomes. Acesso em: 13 ago. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIKHA, Mohamed; ALHARBI, Raghad Saad. Optimizing fine motor coordination, selective attention and reaction time in children: effect of combined accuracy exercises and visual art activities. **Children**, v. 10, n. 5, art. 786, 2023. DOI: https://doi.org/10.3390/children10050786.

GOLDSTEIN, Thalia R.; WINNER, Ellen. Enhancing empathy and theory of mind. **Journal of Cognition and Development**, v. 13, n. 1, p. 19-37, 2012. DOI: https://doi.org/10.1080/15248372.2011.573514.

HARDIMAN, Mariale M.; JOHNBULL, Ranjini Mahinda; CARRAN, Deborah T.; SHELTON, Amy. The effects of arts-integrated instruction on memory for science content. **Trends in Neuroscience and Education**, v. 14, p. 25-32, 2019. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.02.002.

HOLOCHWOST, Steven J.; PROPPER, Cathi B.; WOLF, Dennie Palmer; WILLOUGHBY, Michael T.; FISHER, Kelly R.; KOLACZ, Jacek; VOLPE, Vanessa V.; JAFFEE, Sara R. Music education, academic achievement, and executive functions. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, v. 11, n. 2, p. 147-166, 2017. DOI: https://doi.org/10.1037/aca0000112.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2011. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320. Acesso em: 13 ago. 2026.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SCHNEIDER, Verena; ROHMANN, Anette. Arts in education: a systematic review of competency outcomes in quasi-experimental and experimental studies. **Frontiers in Psychology**, v. 12, art. 623935, 2021. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.623935.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Tradução de Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Palavras-chave: Alfabetização científica; Formação cidadã; Ensino de Ciências; Educação Básica.



A EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI

EDUCATION IN THE DIGITAL AGE: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR LEARNING IN THE 21ST CENTURY

ERICA GOMES RODRIGUES
Graduação em Pedagogia pela PUC-SP, 2008. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba, 2015. Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Prefeitura de São Paulo. Coordenadora de Projetos Educacionais, no CEU Pera Marmelo.

RESUMO

A transformação tecnológica tem provocado mudanças profundas na sociedade e, consequentemente, no campo educacional. A presença constante das tecnologias digitais modificou as formas de comunicação, acesso à informação e construção do conhecimento, exigindo novas competências de estudantes e educadores. Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental na preparação dos indivíduos para uma sociedade cada vez mais conectada e dinâmica. Este artigo discute os impactos da era digital na educação, analisando os desafios relacionados à inclusão digital, à formação docente, ao uso pedagógico das tecnologias e ao desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. A pesquisa fundamenta-se em autores que refletem sobre inovação educacional e transformação digital, destacando a necessidade de uma educação crítica, inclusiva e alinhada às demandas contemporâneas.

Palavras-chave: Educação Digital; Inovação Educacional; Tecnologias Digitais; Aprendizagem; Século XXI.

ABSTRACT

Technological transformation has brought about profound changes in society and, consequently, in the field of education. The constant presence of digital technologies has altered modes of communication, access to information, and knowledge construction, demanding new competencies from both students and educators. In this context, schools play a fundamental role in preparing individuals for an increasingly connected and dynamic society. This article discusses the impact of the digital age on education, analyzing challenges related to digital inclusion, teacher training, the pedagogical use of technologies, and the development of essential 21st-century competencies. The research draws upon authors who

reflect on educational innovation and digital transformation, highlighting the need for an education that is critical, inclusive, and aligned with contemporary demands.

Keywords: Digital Education; Educational Innovation; Digital Technologies; Learning; 21st Century.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vive um período de intensa transformação tecnológica. A expansão da internet, dos dispositivos móveis e das plataformas digitais modificou significativamente a forma como as pessoas se comunicam, trabalham e aprendem.

No cenário educacional, essas mudanças exigem uma revisão das práticas pedagógicas tradicionais, promovendo a integração das tecnologias como ferramentas capazes de ampliar as oportunidades de aprendizagem. A escola deixa de ser a única fonte de conhecimento e passa a atuar como mediadora na construção de saberes.

A popularização dos recursos digitais possibilitou o acesso rápido à informação, mas também trouxe desafios relacionados à seleção crítica de conteúdos, à segurança digital e à qualidade das experiências de aprendizagem.

Dessa maneira, a educação na era digital requer novas metodologias, novas competências profissionais e uma visão pedagógica que prepare os estudantes para os desafios de um mundo em constante transformação.

Este artigo tem como objetivo analisar os impactos das tecnologias digitais na educação, destacando desafios, possibilidades e perspectivas para a formação integral dos estudantes do século XXI.

Além disso, a crescente presença de ferramentas digitais no cotidiano escolar evidencia a necessidade de desenvolver a cultura digital como uma competência essencial para a formação dos estudantes.

Mais do que utilizar recursos tecnológicos, é preciso compreender seus impactos sociais, culturais e éticos, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de atuar de forma responsável em ambientes cada vez mais conectados.

Nesse cenário, a educação assume o desafio de promover práticas pedagógicas que integrem inovação e humanização, garantindo que o avanço tecnológico esteja a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos alunos.

Assim, torna-se fundamental construir ambientes educativos que conciliem o uso das tecnologias digitais com valores como empatia, colaboração, criatividade e cidadania, preparando os estudantes para os desafios do presente e do futuro.

A transformação digital também impulsionou novas formas de acesso ao conhecimento, favorecendo o surgimento de ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas colaborativas e recursos educacionais digitais.

Essas ferramentas ampliam as possibilidades de interação entre professores e estudantes, tornando o processo educativo mais dinâmico, flexível e alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

Ao mesmo tempo, a incorporação das tecnologias no contexto educacional exige planejamento, investimento e formação adequada dos profissionais da educação.

O aproveitamento efetivo desses recursos depende da construção de práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos estudantes, promovam a inclusão digital e contribuam para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida pessoal, acadêmica e profissional.

AS TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DIGITAL

As tecnologias digitais alteraram profundamente a dinâmica dos processos educativos. O acesso à informação tornou-se mais rápido, ampliando as possibilidades de pesquisa, comunicação e produção do conhecimento.

Segundo Lévy (1999), a tecnologia favorece a construção da inteligência coletiva, permitindo que diferentes indivíduos compartilhem conhecimentos e experiências em ambientes virtuais de aprendizagem.

A escola contemporânea precisa adaptar-se a essa realidade, incorporando recursos tecnológicos que contribuam para tornar as práticas pedagógicas mais significativas e participativas.

Nesse contexto, o aluno deixa de ocupar uma posição exclusivamente receptora e passa a atuar como protagonista na construção do conhecimento.

O desenvolvimento de projetos colaborativos, pesquisas digitais e atividades interativas fortalece a participação dos estudantes e amplia suas experiências de aprendizagem.

Além disso, a conectividade proporcionada pelas tecnologias digitais favorece a ampliação dos espaços educativos, permitindo que a aprendizagem ocorra para além dos limites físicos da sala de aula. Os estudantes podem acessar conteúdos, participar de debates e desenvolver projetos em diferentes ambientes e horários.

A cultura digital também promove novas formas de interação social e de construção do conhecimento. Nesse cenário, torna-se fundamental que a escola incentive práticas que desenvolvam a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico dos estudantes diante do grande volume de informações disponíveis.

TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

O uso pedagógico das tecnologias digitais representa uma oportunidade para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem. Ferramentas digitais possibilitam novas formas de interação, comunicação e produção de conhecimento.

De acordo com Moran (2015), as tecnologias devem ser utilizadas de forma integrada aos objetivos educacionais, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo estudantil.

Recursos como plataformas educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, jogos educativos e aplicativos interativos ampliam as possibilidades metodológicas dos professores.

Além disso, o uso adequado dessas ferramentas favorece a personalização da aprendizagem, respeitando diferentes ritmos, interesses e necessidades dos estudantes.

Dessa forma, as tecnologias tornam-se aliadas importantes na construção de experiências educativas inovadoras e significativas.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de monitoramento contínuo do processo de aprendizagem. Diversas plataformas permitem acompanhar o desempenho dos estudantes, identificar dificuldades e planejar intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades de cada turma.

As tecnologias também favorecem metodologias ativas de ensino, como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação. Essas estratégias estimulam o engajamento dos estudantes e tornam o processo educativo mais dinâmico e contextualizado.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO

Embora as tecnologias ofereçam inúmeras oportunidades, ainda existem desafios significativos relacionados à inclusão digital.

A desigualdade no acesso à internet e aos dispositivos tecnológicos pode comprometer o direito à aprendizagem e ampliar as diferenças educacionais já existentes.

Segundo Castells (2003), a sociedade em rede exige condições de participação digital que permitam o acesso democrático à informação e ao conhecimento.

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais precisam garantir infraestrutura adequada, conectividade e recursos tecnológicos para todas as instituições escolares.

Além do acesso aos equipamentos, é fundamental promover o desenvolvimento de competências digitais que permitam aos estudantes utilizar as tecnologias de forma crítica, ética e responsável.

Outro desafio está relacionado às diferenças regionais e socioeconômicas que influenciam o acesso às tecnologias.

Em muitas localidades, estudantes e professores enfrentam limitações de conectividade que dificultam a participação em atividades digitais e o acesso a recursos educacionais online.

A inclusão digital também envolve a promoção da acessibilidade para estudantes com deficiência. O uso de tecnologias assistivas, recursos de acessibilidade e ambientes digitais inclusivos contribui para garantir a participação plena de todos os alunos nos processos de aprendizagem.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DIGITAL

A atuação do professor continua sendo fundamental no processo educativo, mesmo diante dos avanços tecnológicos.

Paulo Freire (1996) afirma que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e compromisso com a formação humana. Essa perspectiva permanece atual no contexto digital.

Os educadores precisam desenvolver competências relacionadas ao uso das tecnologias, à mediação pedagógica e à construção de metodologias inovadoras.

A formação continuada torna-se essencial para que os profissionais acompanhem as transformações tecnológicas e possam utilizá-las de maneira eficiente em suas práticas educativas.

Investir na valorização e na capacitação docente é uma condição indispensável para a consolidação de uma educação digital de qualidade.

Além do domínio técnico das ferramentas digitais, os professores precisam compreender como essas tecnologias podem contribuir efetivamente para os objetivos pedagógicos. A integração entre conhecimento tecnológico, didático e curricular torna-se essencial para o planejamento de práticas educativas significativas.

Outro aspecto importante refere-se ao desenvolvimento de competências relacionadas à curadoria de informações digitais. Diante da ampla quantidade de conteúdos disponíveis na internet, cabe ao educador selecionar fontes confiáveis e orientar os estudantes na análise crítica das informações.

COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA O SÉCULO XXI

O mundo contemporâneo exige o desenvolvimento de competências que vão além dos conhecimentos acadêmicos tradicionais.

A criatividade, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a colaboração e a comunicação tornaram-se habilidades fundamentais para a participação ativa na sociedade atual.

Segundo Delors (2003), a educação deve estar fundamentada em pilares que favoreçam o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Nesse contexto, as tecnologias digitais podem contribuir significativamente para o desenvolvimento dessas competências, promovendo experiências de aprendizagem mais dinâmicas e interativas.

A escola tem o desafio de preparar os estudantes para lidar com informações complexas, tomar decisões conscientes e atuar de forma responsável em ambientes presenciais e digitais.

A capacidade de aprender continuamente tornou-se uma competência indispensável em um cenário marcado por rápidas transformações tecnológicas e sociais. Assim, a educação deve estimular a curiosidade, a investigação e a disposição permanente para a construção de novos conhecimentos.

Também ganha destaque o desenvolvimento da cidadania digital, que envolve o uso ético e responsável das tecnologias. Os estudantes precisam compreender aspectos relacionados à segurança online, ao respeito nas interações virtuais e à proteção de dados pessoais.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E O FUTURO DA EDUCAÇÃO

A inteligência artificial vem ganhando espaço nas discussões educacionais e apresenta potencial para transformar processos de ensino e aprendizagem.

Ferramentas baseadas em inteligência artificial podem auxiliar na personalização do ensino, na análise de desempenho e na criação de experiências educativas adaptadas às necessidades dos estudantes.

Entretanto, seu uso exige reflexões éticas relacionadas à privacidade, ao uso de dados e à preservação da autonomia humana nos processos educativos.

A escola deverá preparar os estudantes para compreender e utilizar essas tecnologias de maneira crítica e responsável.

O desafio não está apenas em utilizar a inteligência artificial, mas em formar cidadãos capazes de pensar, criar e agir de forma ética diante das transformações digitais.

Para além do apoio à aprendizagem, a inteligência artificial pode contribuir para otimizar processos administrativos escolares, auxiliando na organização de dados, no acompanhamento acadêmico e no planejamento de ações educacionais mais eficientes.

Entretanto, é fundamental que a utilização dessas tecnologias preserve o papel do professor como mediador do conhecimento e promotor de relações humanas. A tecnologia deve complementar a ação pedagógica, e não substituir a dimensão humana essencial ao processo educativo.

PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A EDUCAÇÃO DIGITAL

As tendências educacionais apontam para uma integração cada vez maior entre tecnologia, metodologias ativas e aprendizagem personalizada.

Os ambientes híbridos de aprendizagem deverão ganhar destaque, possibilitando maior flexibilidade e autonomia para estudantes e educadores.

Ao mesmo tempo, a educação precisará fortalecer aspectos humanos como empatia, criatividade, colaboração e responsabilidade social.

O equilíbrio entre inovação tecnológica e desenvolvimento humano será uma das principais características da educação do futuro.

O sucesso desse processo dependerá da capacidade das escolas de utilizar as tecnologias como instrumentos que ampliem as oportunidades de aprendizagem e contribuam para a formação integral dos estudantes.

Nesse cenário, a cultura da inovação deverá fazer parte do cotidiano das instituições educacionais. A experimentação de novas metodologias, o uso estratégico das tecnologias e a capacidade de adaptação serão fatores importantes para atender às demandas das futuras gerações.

Por fim, a construção de uma educação digital de qualidade exigirá a atuação conjunta de gestores, professores, estudantes, famílias e formuladores de políticas públicas. Somente por meio desse esforço

coletivo será possível garantir uma formação inclusiva, inovadora e alinhada aos desafios da sociedade contemporânea.

A EDUCAÇÃO HÍBRIDA E AS NOVAS FORMAS DE APRENDIZAGEM

A educação híbrida tem se consolidado como uma importante tendência educacional ao combinar atividades presenciais e digitais em um mesmo processo de ensino e aprendizagem.

Esse modelo busca integrar diferentes metodologias e recursos tecnológicos, proporcionando maior flexibilidade e personalização das experiências educativas.

Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), a educação híbrida permite que o estudante tenha uma participação mais ativa em seu percurso formativo, favorecendo a autonomia e a construção significativa do conhecimento. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador, orientando e acompanhando o processo de aprendizagem.

A utilização de plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos interativos amplia as possibilidades de acesso aos conteúdos e promove diferentes formas de interação entre alunos e professores. Dessa maneira, o ensino torna-se mais dinâmico, colaborativo e adaptado às necessidades dos estudantes.

Outro benefício da educação híbrida é a possibilidade de personalizar o ensino de acordo com os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Por meio do acompanhamento contínuo das atividades realizadas, os educadores podem identificar dificuldades, planejar intervenções pedagógicas e oferecer suporte mais adequado aos alunos.

Entretanto, a implementação desse modelo também apresenta desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, à inclusão digital e à formação dos profissionais da educação.

Para que a educação híbrida alcance resultados positivos, é necessário investir em conectividade, recursos tecnológicos e capacitação docente.

Dessa forma, a educação híbrida representa uma alternativa promissora para a construção de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de integrar tecnologia e desenvolvimento humano.

Seu fortalecimento pode contribuir significativamente para uma aprendizagem mais flexível, participativa e alinhada às exigências da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação vive um período de intensas transformações impulsionadas pelas tecnologias digitais, que modificam profundamente as formas de ensinar, aprender, comunicar e produzir conhecimento.

Essas mudanças exigem que as instituições educacionais revisem suas práticas e ampliem suas possibilidades de atuação diante das demandas da sociedade contemporânea.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a incorporação das tecnologias na educação não deve ocorrer apenas como uma modernização de recursos, mas como uma estratégia capaz de promover aprendizagens mais significativas, participativas e alinhadas às necessidades dos estudantes do século XXI.

Também se evidenciou que o acesso às tecnologias, embora fundamental, não é suficiente para garantir uma educação digital de qualidade. É necessário assegurar condições adequadas de infraestrutura, conectividade e inclusão, de modo que todos os estudantes tenham oportunidades equitativas de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de competências digitais.

Nesse contexto, a atuação do professor permanece essencial. Mesmo diante dos avanços tecnológicos e do crescimento da inteligência artificial, o educador continua desempenhando o papel de mediador, orientador e agente responsável pela construção de experiências educativas que valorizem a reflexão crítica e a formação humana.

A formação continuada dos profissionais da educação surge, portanto, como um elemento indispensável para o sucesso das transformações educacionais.

Professores preparados para utilizar recursos digitais de forma pedagógica e consciente estão mais aptos a promover práticas inovadoras e a responder aos desafios da contemporaneidade.

Observa-se que o desenvolvimento de competências como criatividade, pensamento crítico, colaboração, comunicação e resolução de problemas tornou-se uma necessidade para a formação integral dos estudantes. Essas habilidades são fundamentais para a participação ativa e responsável em uma sociedade cada vez mais conectada e dinâmica.

A expansão da inteligência artificial e de outras tecnologias emergentes amplia ainda mais as possibilidades educacionais, ao mesmo tempo em que exige discussões sobre ética, privacidade, segurança e responsabilidade no uso dos recursos digitais.

Dessa forma, a educação deve preparar os estudantes não apenas para utilizar tecnologias, mas também para compreender seus impactos sociais e humanos.

Nesta perspectiva, conclui-se que o futuro da educação dependerá da capacidade de integrar inovação tecnológica e desenvolvimento humano de forma equilibrada.

As escolas que conseguirem transformar as tecnologias em instrumentos de inclusão, aprendizagem e formação cidadã estarão mais preparadas para contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática, crítica, criativa e comprometida com o bem comum.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

Palavras-chave: Alfabetização científica; Formação cidadã; Ensino de Ciências; Educação Básica.

A IMPORTANCIA DO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL



THE IMPORTANCE OF PLAY FOR CHILD DEVELOPMENT

EULAIDE BATISTA MAGALHÃES
Graduada em Pedagogia pela faculdade Anhanguera, no ano de 2013; especialista em Educação Infantil pela Faculdade XV de Agosto-FAQ, no ano de 2018; Professora de Educação Infantil, no CEI CEU Campo limpo, SP.

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica tem o objetivo deixar clara a importância do lúdico, para o desenvolvimento infantil, mostrando que por meio do brinquedo, jogo e brincadeira a criança desenvolve sua imaginação e criatividade, expressando-se através do brincar. Segundo a autora Marilena Martins (2009) o brincar para a criança está comparado as suas necessidades básicas como: nutrição, saúde, habitação e educação. É preciso fazer uma reflexão sobre o processo ensino aprendizagem infantil, pois alguns professores ainda vêm o brincar como perda de tempo, mas estudos mostram que o lúdico leva a criança a uma aprendizagem significativa e um desenvolvimento sadio e harmonioso, sendo de extrema relevância para o crescimento integral da criança. A prática pedagógica, baseada na ludicidade leva ao aluno a aprender de forma mais prazerosa, mais significativa, culminado assim em uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Lúdico; Desenvolvimento; Aprendizagem

ABSTRACT

This bibliographical research aims to make clear the importance of play for child development, showing that through toys, games and games, children develop their imagination and creativity, expressing themselves through play. According to author Marilena Martins (2009), playing for children is compared to their basic needs such as: nutrition, health, housing and education. It is necessary to reflect on the

children's teaching-learning process, as some teachers still see playing as a waste of time, but studies show that play leads the child to significant learning and healthy and harmonious development, being extremely important for the child's integral growth. The pedagogical practice, based on playfulness, leads the student to learn in a more pleasurable and meaningful way, thus culminating in a quality education.
Keywords: Playful; Development; Learning

INTRODUÇÃO

Ao abordar a importância do lúdico para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, é possível relacioná-lo imediatamente ao movimento, à criatividade, à imaginação, à arte, à recreação e à descoberta do mundo. Tanto no ambiente escolar quanto fora dele, o brinquedo e a brincadeira desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois proporcionam experiências que contribuem para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento de diferentes habilidades. Entretanto, com o avanço da tecnologia, algumas brincadeiras tradicionais têm perdido espaço no cotidiano das crianças, uma vez que os brinquedos eletrônicos, os jogos digitais e os aparelhos tecnológicos tornaram-se cada vez mais atrativos e presentes nas prateleiras das lojas e nas casas das famílias.

Embora os recursos tecnológicos também possam contribuir para a aprendizagem quando utilizados de maneira adequada e equilibrada, a preferência exclusiva por brinquedos eletrônicos pode reduzir oportunidades importantes de interação, movimento e criação. Os brinquedos tradicionais e as brincadeiras coletivas permitem que a criança participe ativamente da construção da brincadeira, criando regras, inventando histórias, explorando diferentes possibilidades e utilizando a imaginação para transformar objetos simples em novas formas de brincar.

Nesse sentido, valorizar brincadeiras como pega-pega, esconde-esconde, amarelinha, jogos de roda, brincadeiras de faz de conta e jogos com materiais diversos é uma forma de preservar experiências fundamentais da infância. Essas atividades favorecem a socialização, a interação, a criatividade, a imaginação, a coordenação motora e o desenvolvimento da autonomia. Além disso, possibilitam que as crianças aprendam a compartilhar brinquedos, respeitar regras, esperar sua vez, cooperar com os colegas e solucionar pequenos conflitos que surgem durante as atividades.

Dessa forma, o brincar tradicional continua sendo indispensável para uma infância saudável e para o desenvolvimento integral da criança. A escola possui um papel importante nesse processo, oferecendo espaços e oportunidades para que as crianças tenham contato com diferentes formas de brincar. Cabe ao professor incentivar atividades lúdicas diversificadas, equilibrando o uso das tecnologias com experiências concretas e coletivas. Assim, o brinquedo e a brincadeira tornam-se importantes instrumentos pedagógicos, capazes de promover aprendizagens significativas e contribuir para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social da criança.

Para Piaget (1975), o desenvolvimento é evolutivo e não linear, e que é nesse trajeto que a imaginação se desenvolve. Quando a criança brinca ela está desenvolvendo a sua capacidade para

um determinado tipo de conhecimento, que dificilmente será perdido ao longo de sua vida. E é no ato de brincar que está um amplo espaço par formação de conceitos.

A ludicidade é de fundamental importância para a aprendizagem, pois consegue levar a criança a sensações e emoções primordiais para seu desenvolvimento, levando-a a formar sua personalidade e a aprender a lidar com frustações, por isso deve estar inserida no cotidiano escolar como o objetivo de auxiliar no processo ensino aprendizagem infantil.

Segundo Piaget (1989), a maneira de a criança assimilar, transformar o meio para que esta se adapte as suas necessidades e de acomodar (mudar a si mesmo para adaptar-se ao meio) deverá ser sempre através do lúdico. Ao brincar a criança se relaciona com outras crianças, sendo capaz de perceber-se com um “ser” no mundo numa relação entre o que é pessoal e o que permite o ingresso no mundo das regras.

Brincando as crianças constroem seu próprio mundo; o mundo que querem e gostam; e os brinquedos são ferramentas que contribuem para esta construção, pois proporcionam à criança demonstrar e criar fantasias de suas vivências e experiências.

Quando a criança participa da construção de um jogo ou brinquedo, seu interesse e motivação aumentam, e a atividade adquirirá mais sentido para ela. Por isso, vivenciar o lúdico na educação infantil possibilitará melhor desempenho em sua formação, aumenta sua capacidade e encanto em tudo que ela for participar, não só na vida acadêmica como também em seu crescimento como pessoa.

Através do lúdico quais são os fatores que a criança pode desenvolver?

As crianças desenvolvem a motricidade, dependendo da brincadeira elas conseguem também desenvolver o raciocínio lógico e sentimental, pois brincando, a criança interage, aprende a lidar com o mundo que a cerca e forma sua personalidade, recria situações do cotidiano dentre outros fatores.

O lúdico proporciona um desenvolvimento sadio e harmonioso, ao brincar, a criança aumenta a independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza a cultura popular, desenvolve habilidades motoras, diminui a agressividade, exercita a imaginação e a criatividade, aprimora a inteligência emocional, aumenta a integração, promovendo, assim, o desenvolvimento sadio, o crescimento mental e a adaptação social.

LÚDICO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Ao iniciar este trabalho considero de fundamental importância a ludicidade para o desenvolvimento infantil.

Lúdico

Lúdico vem do latim ludos, que remete para jogos e divertimento.

Ao longo dos anos ouvimos falar muito sobre a importância do brincar na infância, e na educação infantil. E foi na época do Romantismo que se passou a dar maior importância ao assunto. Que atualmente, são de grande destaque nas instituições de ensinos, na vida cotidiana das crianças.

Segundo Kishimoto (2011) a criança que brinca tem melhor desenvolvimento e melhora suas habilidades.

Pois brincadeira proporciona, desenvolver seus sentimentos, sua coordenação motora, seu raciocínio lógico, enriquece seu vocabulário, ou seja, o ato de brincar traz pra criança inúmeros benefícios para sua formação, que irão contribuir ao longo de sua vida. VYGOTSKYV citado por RAU (2011) compreende que:

> (...) A individualidade de cada criança, que está imersa no meio cultural. Ele diz que o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida afirma que o indivíduo necessita de outro para se desenvolver ao longo da vida e que durante o brincar e através do brinquedo a criança aprende a agir cognitivamente. (VYGOTSKYV citado por RAU, 2011, p. 98

Com a repetição da brincadeira juntamente com a participação do professor, ou de uma criança mais velha, pode enriquecer o processo “brincadeira”.

Desta forma a criança passa a ter domínio das regras, aprendem a se comunicar melhor, raciocinar, expressar seus sentimentos e a capacidade de criar situações.

O brincar em grupos ou sozinhas fazem das crianças e das brincadeiras uma prática social verdadeira. Nessa prática elas aprendem a jogar, a contar, a organizar suas ideias e suas vidas. RAU (2011) aborda a teoria de PIAGET onde define que:

> (...) O jogo pode ser estruturado de três formas: exercícios, símbolos e construção de regras, desta forma as brincadeiras evoluem de acordo com as faixas etárias. Nos primeiros momentos revela que as crianças são egocêntricas, em falas e atitudes. Mas ao interagirem com outras crianças essa forma de ver o mundo muda, daí a importância do brincar em grupos. (PIAGET citado por RAU, 2011, p. 92)

A criança aprende a brincar com a sociedade cultural em que se vive. Quando observamos a imitação da criança percebemos o desenvolvimento delas e notamos como a vida adulta interfere na formação da criança tende a imitar as ações dos adultos que elas convivem. Podemos notar também a importância do faz de conta na vida da criança que é fundamental para o seu desenvolvimento. Em seus estudos KISHIMOTO (2008) traz que:

> (...) O brinquedo estimula a representação, trazendo aspectos da realidade atual, ou já vivenciada pela criança. O jogo implicitamente ou explicitamente determina o desempenho de certas habilidades que são

> definidas por uma estrutura pré-determinada no objeto em si e em suas regras. A brincadeira é a ação que a criança desempenha, ao realizar as regras do jogo, ao ir fundo, ao se envolver completamente na ação lúdica, ou seja, é o lúdico em ação. Para a autora o brinquedo e a brincadeira têm uma relação de estreitamento com a criança e não se confundem com o jogo. (KISHIMOTO, 2008, p. 18).

CULTURA LÚDICA

É um conjunto específico das crianças que brincam.

A cultura lúdica é todo conhecimento adquirido ao longo da vida da criança, durante suas brincadeiras, o contato com os brinquedos. As crianças que brincam em grupos, criando e respeitando regras, constroem um arsenal de conhecimentos.

Enriquecem seus vocabulários, são mais flexivas, criativas, tem maior liderança, qualidades essas que acreditamos ser de suma importância para o século XXI.

A IMPORTANCIA DO BRINCAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é uma das formas mais comuns de comportamento humano, principalmente na infância. Atualmente verifica-se que os pais e os educadores têm uma maior preocupação com a formação das crianças, na expectativa de que se tornem crianças responsáveis, equilibradas etc., correspondendo às exigências da sociedade imediatista em que vivemos. Porém sobrecarregam as crianças com atividades estruturadas como atividades esportivas e o estudo de línguas estrangeiras em busca dessa evolução, transformando as em adultos em miniatura, esquecendo assim que o brincar pode ser uma excelente ferramenta para que a criança desenvolva muitas qualidades. Segundo OLIVEIRA (2000).

> (...) O brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a imaginação, ainda propiciando a criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade. (OLIVEIRA, 2000, p. 25).

O brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, pois contribui para que a criança desenvolva capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, a curiosidade, a autoconfiança, a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração, entre outros aspectos que ajudam a moldar a sua vida.

Ao brincar as crianças exploram e refletem sobre a realidade e a cultura na qual estão inseridas, interiorizando-as e, ao mesmo tempo, questionando as regras e papeis sociais.

Atualmente, dependendo da localidade onde as crianças residem, estas se tornam cada vez mais limitadas nos seus movimentos.

Vygotsky citado por Rau (2011, p. 99) defende que a criança necessita de tempo e espaço para identificar e construir sua própria realidade e o faz por meio da prática da fantasia.

Os estudos de Piaget (1976) sobre desenvolvimento e aprendizagem destacam a importância do caráter construtivo do jogo no desenvolvimento cognitivo da criança. Para o autor, existem quatro formas básicas de atividade lúdica e que caracterizam a evolução do jogo para a criança, de acordo com as fases do desenvolvimento em que aparecem.

Jogo de exercício sensório-motor / de 0 a 2 anos- Estes jogos oferecem sentimentos importantes de poder e eficácia, bem como fortalecem a autoestima.

Nesse período a criança vai adquirindo competências motoras e aumentando a sua autonomia, demonstrando prazer em exercer novos poderes e considera que a aprendizagem não é um peso, mas um momento de satisfação, como descer do berço, tocar o próprio corpo, elaborar as suas próprias brincadeiras etc.

Jogo Simbólico / de 2 a 6 anos- O jogo simbólico é uma forma de assimilação do real e um meio de autoexpressão, pois, nessa fase, a criança já é capaz de produzir imagens mentais.

Esse jogo oferece à criança a compreensão e a aprendizagem dos papeis sociais e que fazem parte da sua cultura (papel de pai, mãe, filho, médica etc.). Servirão de base, de modelo para lidarem com as situações do mundo adulto, no trabalho e na sociedade.

De acordo com a teoria de Piaget citada anteriormente é brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e o outro.

Referente ao brinquedo pode ser citado à frase de KISHIMOTO no livro de RAU (2001).

> (...) Define brinquedo como termo indispensável para compreender esse campo. Diferente do jogo, o brinquedo supõe uma relação intima com a criança, na qual não há um sistema de regras para sua utilização. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. (KISHIMOTO citada por RAU, 2011 p. 90).

Já na brincadeira o elemento que aparece inicialmente é a imaginação, a ação livre e espontânea, a presença da representação de seu cotidiano. A criança expressa às relações culturais, afetivas e sociais nas quais está envolvida, vivência e troca de papéis e posições e, nesse sentido, faz acordos em uma tentativa de organizar a ação lúdica.

Embora a maioria dos educadores não utilize jogos e brincadeiras como recurso pedagógico, por acharem que ao fazer uso desses recursos lúdicos enfrentam muitos desafios como a interação das crianças, dos objetivos e do espaço, os estudiosos da área da ludicidade definem o lúdico como

recurso que propicia o diagnóstico do processo de aprendizagem infantil como uma maneira de o professor perceber o educando em uma perspectiva cognitiva, afetiva, psicomotora e social.

FRIEDMANN citada por RAU (2011, p. 103), em seus estudos, destaca a importância do lúdico como recurso pedagógico por meio do qual “o educador pode conhecer a realidade lúdica dos seus alunos, seus interesses e necessidades, comportamentos, conflitos e dificuldades”.

Nesse contexto, o professor pode ainda aprender a lidar com as emoções e sentimentos que as crianças expressam ao brincar como amor, ódio, agressividade, medo, insegurança, tensão, alegria, tristeza, para encaminhar a criança no seu desenvolvimento.

Sendo assim, é importante que o professor se baseie em estudos e em teóricos que abordam o assunto, se preparando assim para lidar com as mais variadas situações, sem causar danos à criança que pretende ajudar.

Os problemas que surgem na manipulação dos brinquedos, jogos e nas brincadeiras fazem a criança crescer através da procura de soluções e alternativas. Por exemplo, um boneco pode ser um bom companheiro e aliado; a bola um promotor do desenvolvimento motor; um jogo estimula o desenvolvimento cognitivo etc. Para tanto se faz necessário que os pais, educadores e sociedade em geral tenham consciência que a ludicidade deve ser vivenciada na infância, ou seja, que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa não sendo somente lazer, mas sim, um ato de aprendizagem e está presente em todo o processo evolutivo do homem.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o brincar constitui um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. O documento reconhece que é por meio das brincadeiras e das interações que as crianças ampliam suas experiências, desenvolvem a imaginação, a criatividade, a autonomia e diferentes formas de expressão. Dessa maneira, o brincar deve estar presente no cotidiano escolar de forma planejada e significativa, possibilitando que a criança participe ativamente da construção de seus conhecimentos. A BNCC destaca a importância de oferecer diferentes espaços, tempos, materiais e parceiros para que as crianças possam brincar de diversas maneiras, favorecendo o desenvolvimento integral nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo. Assim, a brincadeira não deve ser compreendida apenas como uma atividade recreativa, mas como uma importante estratégia de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reconhecem o brincar como uma prática importante para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. Por meio das brincadeiras, a criança explora o mundo, expressa sentimentos, desenvolve a criatividade e constrói conhecimentos. O brincar também favorece aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores, além da autonomia e da interação com outras crianças. Nesse sentido, a escola deve proporcionar espaços e momentos adequados para as experiências lúdicas. O professor tem papel fundamental ao organizar atividades que estimulem a participação e a aprendizagem por meio do brincar. Dessa forma, a ludicidade contribui para uma educação mais significativa e adequada às características da infância.

O BRINQUEDO CONFECIONADO PELA PRÓPIA CRIANÇA

O brinquedo confeccionado pela própria criança possui um significado especial no processo de desenvolvimento infantil, pois sua construção representa, por si só, uma experiência de aprendizagem e de brincadeira. Diferentemente de muitos brinquedos industrializados, que já chegam prontos e definidos quanto à sua função e forma de utilização, o brinquedo produzido pela criança possibilita que ela participe de todas as etapas de sua criação. Nesse processo, a criança pode imaginar, planejar, escolher materiais, experimentar possibilidades, modificar suas ideias e construir algo que tenha significado para ela.

A confecção de brinquedos permite que a criança desenvolva sua criatividade e sua capacidade de imaginação. Ao receber materiais simples, como caixas de papelão, garrafas, rolos de papel, tampinhas, potes, tecidos, pedaços de madeira e outros materiais reutilizáveis, ela pode atribuir novos sentidos a esses objetos. Aquilo que antes poderia ser considerado sem utilidade transforma-se em um brinquedo a partir da imaginação infantil.

Uma caixa pode se transformar em uma casa, um carro ou um barco; uma garrafa pode tornar-se um boneco; tampinhas podem ser utilizadas em jogos ou construções. Dessa maneira, a criança aprende que os objetos podem ter diferentes funções e que sua criatividade pode transformar a realidade.

Esse processo também contribui para o desenvolvimento cognitivo. Ao confeccionar um brinquedo, a criança precisa pensar sobre o que deseja construir, selecionar materiais e buscar maneiras de unir as diferentes partes. Ela enfrenta pequenos desafios e precisa encontrar soluções para os problemas que surgem durante a construção. Essas experiências estimulam o raciocínio, a atenção, a percepção, a coordenação motora e a capacidade de planejamento. Mesmo quando o resultado não corresponde exatamente ao que havia imaginado inicialmente, a criança aprende com a tentativa, com o erro e com a possibilidade de fazer novamente.

Outro aspecto importante está relacionado ao desenvolvimento da autonomia. Quando a criança participa da criação de seu próprio brinquedo, ela tem a oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões. Escolher as cores, os materiais, os formatos e a maneira como o brinquedo será utilizado permite que ela perceba que suas ideias possuem valor. Dessa forma, a atividade contribui para o fortalecimento da autoestima e da confiança em suas próprias capacidades. É importante que o adulto não determine todas as etapas da construção, pois a criança precisa ter liberdade para experimentar e expressar sua criatividade.

A produção de brinquedos também favorece a interação social. Quando realizada em grupo, a atividade possibilita que as crianças compartilhem materiais, troquem ideias, ajudem umas às outras e aprendam a respeitar diferentes opiniões. Cada criança pode apresentar uma maneira própria de construir e brincar, e essas diferenças podem enriquecer a experiência coletiva. Nesse contexto, a brincadeira deixa de ser apenas uma atividade individual e passa a constituir uma oportunidade de convivência, cooperação e aprendizagem social.

Além dos aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, a confecção de brinquedos com materiais reutilizáveis contribui para a construção de uma consciência ambiental. Vivemos em uma sociedade

marcada pelo consumo e pela produção constante de resíduos. Nesse cenário, utilizar materiais que seriam descartados para criar brinquedos pode ajudar a criança a compreender, desde cedo, a importância de cuidar do meio ambiente.

A reutilização demonstra que determinados objetos podem ganhar novas funções antes de serem descartados, contribuindo para a redução da quantidade de resíduos produzidos.

Entretanto, é importante que essa prática não seja apresentada apenas como uma forma de economizar materiais ou produzir brinquedos de baixo custo. Seu maior valor está na experiência vivenciada pela criança durante todo o processo de criação. Ao transformar um material aparentemente sem utilidade em um objeto para brincar, a criança desenvolve uma relação mais criativa e consciente com os objetos que fazem parte de seu cotidiano. Ela percebe que não precisa depender exclusivamente de brinquedos prontos para brincar, pois pode criar suas próprias possibilidades.

Nesse processo, a participação do professor é fundamental. O professor deve atuar como mediador, oferecendo materiais, apresentando possibilidades e estimulando a curiosidade e a criatividade das crianças. Entretanto, sua intervenção precisa respeitar a autonomia infantil. Mais importante do que produzir um brinquedo considerado bonito ou perfeito é permitir que a criança participe ativamente da construção e tenha liberdade para expressar suas ideias.

O adulto pode fazer perguntas, incentivar novas descobertas e ajudar quando necessário, mas deve evitar impor um modelo único que limite a criação.

A atuação do professor também pode contribuir para ampliar as aprendizagens que surgem durante a confecção dos brinquedos. A partir de uma simples atividade, é possível trabalhar diferentes conhecimentos, como cores, formas, tamanhos, quantidades, medidas, linguagem, movimento e relações sociais. Além disso, a atividade pode proporcionar discussões sobre consumo consciente, reutilização, preservação ambiental e responsabilidade coletiva. Dessa maneira, uma experiência aparentemente simples pode envolver diferentes dimensões do desenvolvimento e da aprendizagem.

Outro ponto relevante é que o brinquedo construído pela própria criança tende a adquirir um valor afetivo diferenciado. Por ter participado de sua criação, a criança estabelece uma relação de pertencimento com o objeto. O brinquedo passa a representar não apenas algo com que ela brinca, mas também o resultado de sua imaginação, de seu esforço e de suas escolhas. Esse vínculo pode tornar a experiência ainda mais significativa, pois a criança reconhece no brinquedo parte de sua própria história e de sua capacidade de criar.

Portanto, o brinquedo confeccionado pela própria criança deve ser valorizado como uma importante ferramenta de desenvolvimento e aprendizagem. Sua construção envolve criatividade, imaginação, autonomia, interação, coordenação motora, resolução de problemas e consciência ambiental. Ao mesmo tempo, proporciona momentos de prazer e diversão, mostrando que aprender e brincar podem acontecer de maneira integrada.

Assim, cabe à família e à escola oferecer oportunidades para que as crianças possam criar seus próprios brinquedos, utilizando materiais seguros e adequados à sua idade. Mais do que entregar um brinquedo pronto, é importante proporcionar experiências nas quais a criança possa imaginar, construir, transformar

e descobrir. Valorizar essa prática significa reconhecer a criança como sujeito ativo e criativo, capaz de atribuir novos significados aos objetos e de participar da construção de seu próprio conhecimento. O brinquedo confeccionado pela criança, portanto, representa muito mais do que um simples objeto: é resultado de uma experiência que envolve aprendizagem, expressão, criatividade, interação e desenvolvimento integral.

Segundo MACHADO (1994), o brinquedo-sucata permite a que a criança que brinca com ele, desvendá-lo, ressignificá-lo, pois é um objeto que possui inúmeros significados que não são óbvios, nem estão evidentes.

E é na brincadeira espontânea que há espaço para fluir a criatividade e a procura constante para a descoberta do novo, brincando com imagens, símbolos, e signos, levando a criança a imaginar o mundo a sua maneira, favorecendo um aumento da autoestima.

BRINCAR COMO LAZER

A palavra **‟**lazer” tem origem no latim que significa **‟**ser permitido”, “ter liberdade” ou **‟**poder fazer”. Ao longo do tempo, o termo passou a estar relacionado à ideia de tempo livre, ou seja, um período em que a pessoa não está envolvida com obrigações de trabalho, estudo ou outras atividades necessárias.

A palavra Lazer vem do latim, licere– ser lícito, ser permitido, e pode ser definido como atividades que fazemos em nosso tempo livre, de descanso, que nos proporcione prazer.

Segundo Renato Riquixá citado por Marcellino (1998) as atividades de lazer são portadoras de um alto potencial educativo, sendo consideradas como essencial e mais provocante pela riqueza de possibilidades que oferece.

Tendo em vista a importância do lazer para o desenvolvimento da criança e do adolescente, esse direito é garantido pela Constituição Federal de 1988.

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no seu Artigo 16, parágrafo IV: “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Por outro lado, há também o sedentarismo, segundo dados do IBOPE (2007), citado por Marilena, as crianças estão passando mais tempo em frente à televisão do que na escola, substituindo o tempo

que era utilizado com as brincadeiras tradicionais, com jogos eletrônicos, computadores, celulares, tabletes, provocando efeitos indesejados para o desenvolvimento físico e emocional, como: agressividade, intolerância, isolamento, obesidade.

Segundo a autora é necessário que haja equilíbrio, e para isso é necessário à orientação de um adulto. E é necessário que as brincadeiras ocorram em um ambiente afetuoso para desenvolver a autoestima das crianças.

Pois enquanto brincam elas recebem informações sobre quem elas são, avaliam umas às outras e a si próprias, favorecendo assim a descoberta do significado de suas vidas, e das relações interpessoais.

Contribuindo assim de forma natural para o desenvolvimento de habilidades sociais como: convivência em grupo, capacidade de negociação, maior tolerância às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões apresentadas ao longo deste trabalho, é possível compreender que o brincar ocupa um lugar fundamental no desenvolvimento integral da criança. Durante muito tempo, a brincadeira foi considerada apenas uma forma de entretenimento ou de ocupação do tempo infantil, sendo, muitas vezes, deixada em segundo plano diante de outras atividades consideradas mais importantes para a aprendizagem. Entretanto, estudos e discussões na área da educação demonstram que brincar é uma experiência essencial para que a criança conheça a si mesma, compreenda o mundo ao seu redor e desenvolva diferentes habilidades.

Na sociedade atual, percebe-se que muitas crianças possuem uma rotina cada vez mais preenchida por atividades escolares, cursos, aulas e outras responsabilidades. Em muitos casos, essa organização ocorre a partir da preocupação das famílias com o futuro acadêmico e profissional dos filhos. Embora o incentivo aos estudos seja importante, é necessário compreender que o desenvolvimento infantil não acontece somente por meio de atividades formais e direcionadas. A infância também necessita de tempo para brincar, imaginar, criar, experimentar, interagir e descobrir novas possibilidades. Privar a criança desses momentos pode limitar experiências importantes para seu desenvolvimento emocional, social, cognitivo e motor.

O brincar deve, portanto, ser compreendido como uma necessidade própria da infância e não como uma atividade secundária. Ao brincar, a criança encontra possibilidades para expressar seus sentimentos, desejos, medos e pensamentos, além de desenvolver sua criatividade e imaginação. As brincadeiras permitem que ela experimente diferentes situações, tome decisões, resolva problemas e encontre soluções de maneira espontânea. Dessa forma, a criança participa ativamente da construção de seus conhecimentos, tornando a aprendizagem mais significativa e relacionada às suas próprias experiências.

Outro aspecto importante está relacionado à socialização. Nas brincadeiras coletivas, as crianças aprendem a conviver com outras pessoas, compartilhar objetos e espaços, esperar sua vez, negociar, cooperar e lidar com conflitos. Também aprendem a compreender e respeitar regras, percebendo que a convivência exige atitudes de respeito e responsabilidade.

Essas experiências contribuem para a construção da autonomia e para o desenvolvimento de valores fundamentais para a vida em sociedade.

Além disso, o brincar possibilita que a criança estabeleça relações com a realidade social e cultural na qual está inserida. Nas brincadeiras de faz de conta, por exemplo, ela reproduz situações observadas no cotidiano, representa diferentes papéis sociais e experimenta maneiras de compreender as relações existentes ao seu redor. Ao mesmo tempo em que reproduz aspectos da realidade, a criança também pode transformá-los, questioná-los e atribuir novos significados às experiências vivenciadas. Assim, brincar constitui uma importante forma de interpretar e ressignificar o mundo.

No ambiente escolar, essa compreensão do brincar também deve estar presente na prática pedagógica. Cabe à escola reconhecer a importância da ludicidade e proporcionar espaços, tempos, materiais e situações que favoreçam diferentes formas de brincar. O professor possui papel essencial nesse processo, pois pode organizar experiências que possibilitem à criança aprender de maneira prazerosa, participativa e significativa.

Isso não significa transformar todas as brincadeiras em atividades pedagógicas dirigidas, mas reconhecer que o brincar, por si só, possui grande valor para o desenvolvimento infantil.

É importante destacar, ainda, que brincar não significa ausência de aprendizagem. Pelo contrário, enquanto brinca, a criança desenvolve a linguagem, a coordenação motora, o raciocínio, a criatividade, a capacidade de comunicação e as relações afetivas e sociais. A brincadeira também contribui para que a criança desenvolva maior confiança em suas próprias capacidades, tornando-se gradativamente mais autônoma e capaz de enfrentar diferentes situações.

Diante disso, torna-se necessário repensar a forma como a sociedade e, especialmente, as famílias e as instituições educacionais compreendem a infância. A busca por uma formação acadêmica e profissional de qualidade não deve acontecer em detrimento do direito de a criança vivenciar plenamente essa etapa da vida. É preciso encontrar um equilíbrio entre as atividades de aprendizagem formal e os momentos destinados ao brincar, garantindo que a criança tenha oportunidades para aprender, mas também para imaginar, criar, experimentar e simplesmente ser criança.

Conclui-se, portanto, que o brincar é indispensável para uma infância saudável e para o desenvolvimento integral da criança. Mais do que uma atividade recreativa, brincar é uma forma de aprender, comunicar-se, relacionar-se e compreender o mundo. Valorizar a brincadeira significa reconhecer a criança como sujeito ativo, com necessidades, interesses e formas próprias de aprender. Nesse sentido, família, escola e sociedade possuem a responsabilidade de garantir espaços e condições para que o brincar esteja presente no cotidiano infantil, contribuindo para a formação de crianças mais criativas, autônomas, seguras, participativas e capazes de estabelecer relações de respeito consigo mesmas e com os outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. Monografias Brasil Escola. **A Importância do Brincar na Educação Infantil.** http://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-brincar-na- educacao-infantil.htm. Acesso em: 12junho/17

GOMES, Bruno Pereira. **Á Conversa com Pais. http://aconversacompais.blogspot.com.br/2008/03/importncia-do-brincar- no.html?m=1**. Acesso em: 14 junho/17

KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas Teorias. São Paulo**. Ed. Cengage Learning 2014.

KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo. Ed. Cortez 2011.

MACHADO, Marina Marcondes. **O Brinquedo-sucata e a Criança**. São Paulo. Ed. Loyola 1994.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação. Campinas**. Ed. Papirus 1987.

MARTINS, Marilena Flores. **Brincar é preciso.** Ed. Evoluir 2009.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A Ludicidade na Educação: Uma Atitude Pedagógica.** Curitiba. Ed. Ibpex 2011.



MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

MUSICALIZATION IN CHILDHOOD EDUCATION: MUSIC AS A STRATEGY FOR THE COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF THE CHILD

FABIANA CRISTINA CIRINO
Graduação em Letras pela Universidade Paulista – UNIP (2008); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2014); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Ensino Infantil na Rede Pública Municipal.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da musicalização na Educação Infantil como estratégia pedagógica para o desenvolvimento integral das crianças. A música constitui uma das primeiras formas de comunicação humana e está presente desde os primeiros anos de vida, favorecendo experiências significativas relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, emocional, linguístico, cultural e social. Na infância, a musicalização possibilita que as crianças explorem sons, ritmos, movimentos, gestos, instrumentos e diferentes formas de expressão, contribuindo para a construção da identidade, da criatividade, da sensibilidade e da autonomia. O estudo fundamenta-se em referenciais teóricos de autores como Vygotsky, Piaget, Wallon, Howard Gardner, Teca Alencar de Brito, Violeta Hemsy de Gainza, Keith Swanwick e Edwin Gordon, além das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece as interações e o brincar como eixos estruturantes da Educação Infantil e contempla a linguagem musical nos Campos de Experiência. Também são discutidos o papel da música na inclusão escolar, na construção das relações sociais, na ampliação da linguagem oral, no desenvolvimento psicomotor e na formação cultural das crianças. Destaca-se ainda a importância da atuação docente na organização de experiências musicais intencionais, respeitando as especificidades da infância e promovendo ambientes acolhedores, criativos e participativos. Conclui-se que a musicalização deve integrar o cotidiano da Educação Infantil como prática pedagógica

permanente, contribuindo para uma educação humanizada, inclusiva e significativa, na qual a criança aprende por meio da experimentação, da escuta, da criação, do movimento e das interações.
Palavras-chave: Musicalização; Educação Infantil; Música; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem; BNCC.

SUMMARY

This article aims to analyze the importance of musicalization in Early Childhood Education as a pedagogical strategy for the integral development of children. Music constitutes one of the first forms of human communication and is present from the first years of life, promoting significant experiences related to cognitive, motor, affective, emotional, linguistic, cultural and social development. In childhood, musicalization allows children to explore sounds, rhythms, movements, gestures, instruments and different forms of expression, contributing to the construction of identity, creativity, sensitivity and autonomy. The study is based on theoretical references from authors such as Vygotsky, Piaget, Wallon, Howard Gardner, Teca Alencar de Brito, Violeta Hemsy de Gainza, Keith Swanwick and Edwin Gordon, in addition to the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC), which recognizes interactions and playing as structuring axes of Early Childhood Education and contemplates musical language in Fields of Experience. The role of music in school inclusion, in the construction of social relationships, in the expansion of oral language, in the psychomotor development and in the cultural formation of children are also discussed. The importance of teaching in organizing intentional musical experiences is also highlighted, respecting the specificities of childhood and promoting welcoming, creative and participatory environments. It is concluded that musicalization must integrate the daily life of Early Childhood Education as a permanent pedagogical practice, contributing to a humanized, inclusive and meaningful education, in which the child learns through experimentation, listening, creation, movement and interactions.

Keywords: Musicalization; Early Childhood Education; Music; Child Development; Learning; BNCC.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e representa um período essencial para o desenvolvimento integral da criança. É nessa fase que são construídas as primeiras experiências relacionadas à identidade, à linguagem, ao movimento, à convivência social, à criatividade e às diferentes formas de expressão. Nesse contexto, a música assume papel de grande relevância por favorecer experiências que integram emoção, corpo, pensamento e cultura.

A musicalização na infância ultrapassa o simples ensino de canções ou instrumentos musicais. Trata-se de um processo educativo que possibilita às crianças explorar sons, ritmos, timbres, melodias, movimentos corporais e diferentes formas de comunicação, desenvolvendo competências fundamentais para sua formação integral.

Desde muito cedo, os bebês respondem aos estímulos sonoros presentes no ambiente. O reconhecimento da voz materna, os sons da natureza, as cantigas de ninar e os diferentes ritmos constituem experiências que favorecem o desenvolvimento da percepção auditiva, da linguagem, da memória e dos vínculos afetivos. À medida que crescem, as crianças passam a utilizar a música para brincar, comunicar sentimentos, representar situações e interagir com outras pessoas.

Diversos estudos apontam que as experiências musicais estimulam importantes áreas do cérebro relacionadas à atenção, concentração, memória, criatividade, coordenação motora, raciocínio lógico e desenvolvimento da linguagem. Além disso, a música fortalece aspectos emocionais, amplia a autoestima, favorece a convivência e contribui para a construção da identidade cultural.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece que as crianças aprendem por meio das interações e do brincar, destacando a música como linguagem artística presente em diferentes experiências da Educação Infantil. Os Campos de Experiência contemplam situações que envolvem sons, movimentos, expressões corporais e manifestações culturais, incentivando práticas pedagógicas que valorizem a musicalização como parte do cotidiano escolar.

Entretanto, apesar de sua reconhecida importância, a música ainda é frequentemente utilizada apenas como recurso para organizar rotinas ou preencher momentos específicos da jornada escolar, deixando de ser explorada em todo seu potencial educativo. Tal realidade evidencia a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que compreendam a musicalização como linguagem capaz de promover aprendizagens significativas e favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

Diante desse contexto, torna-se relevante compreender como a musicalização contribui para a aprendizagem infantil, quais são seus benefícios para o desenvolvimento humano e qual o papel do professor na organização de experiências musicais intencionais e significativas.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da musicalização na Educação Infantil como estratégia pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento integral e a aprendizagem das crianças.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a importância da musicalização para o desenvolvimento infantil.
- Identificar as contribuições da música para os aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais.

- Refletir sobre o papel da música na construção da linguagem e da criatividade.
- Analisar a musicalização como recurso pedagógico na Educação Infantil.
- Relacionar a música às orientações da Base Nacional Comum Curricular.
- Discutir o papel do professor na mediação das experiências musicais.
- Analisar a contribuição da música para uma educação inclusiva.

JUSTIFICATIVA

A escolha deste tema fundamenta-se na compreensão de que a música constitui uma linguagem universal presente em todas as culturas e acompanha o ser humano desde os primeiros momentos da vida. Na infância, ela representa uma importante forma de comunicação, expressão e aprendizagem, favorecendo experiências que integram emoção, movimento, imaginação e conhecimento.

Embora sua importância seja amplamente reconhecida pelas pesquisas educacionais, ainda é comum que a musicalização seja utilizada apenas como recurso complementar para organização das rotinas escolares, deixando de ocupar lugar de destaque no planejamento pedagógico.

Na Educação Infantil, a música amplia as possibilidades de exploração do ambiente, fortalece vínculos afetivos, favorece a socialização, estimula a criatividade e promove o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis. Além disso, constitui importante instrumento para práticas inclusivas, permitindo que crianças com diferentes características e necessidades participem das atividades de maneira significativa.

A investigação sobre a musicalização torna-se relevante por contribuir para a valorização da música como componente essencial do desenvolvimento humano e por fortalecer práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da Educação Infantil previstos na BNCC.

PROBLEMA

De que maneira a musicalização contribui para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem das crianças na Educação Infantil?

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música acompanha a humanidade desde os tempos mais antigos, estando presente em rituais, celebrações, manifestações religiosas, práticas culturais e diferentes formas de comunicação. Antes mesmo do desenvolvimento da linguagem escrita, os sons já eram utilizados para transmitir emoções, organizar atividades coletivas e fortalecer vínculos entre os grupos sociais.

Na infância, essa relação torna-se ainda mais significativa. O primeiro contato da criança com a música ocorre ainda durante a gestação, quando ela percebe os sons produzidos pelo organismo materno, os

batimentos cardíacos, a voz da mãe e os estímulos do ambiente. Após o nascimento, a música continua desempenhando importante papel na construção dos vínculos afetivos e no desenvolvimento das capacidades perceptivas.

A musicalização não tem como finalidade formar músicos profissionais. Seu objetivo consiste em proporcionar experiências que favoreçam a sensibilidade, a criatividade, a percepção auditiva, a coordenação motora, a imaginação, a comunicação e a construção de conhecimentos por meio da exploração sonora.

Segundo Teca Alencar de Brito (2003), musicalizar significa permitir que a criança descubra, experimente, produza e organize sons de maneira espontânea e criativa, valorizando suas experiências e respeitando seus processos de desenvolvimento. A autora destaca que a música deve ser vivenciada como linguagem expressiva, e não apenas reproduzida mecanicamente.

Nesse sentido, a musicalização envolve cantar, ouvir, criar, improvisar, explorar objetos sonoros, confeccionar instrumentos, produzir ritmos, movimentar-se, brincar com parlendas, cantigas populares, jogos musicais e diferentes manifestações culturais.

Ao participar dessas experiências, as crianças ampliam sua percepção sobre o mundo, fortalecem a comunicação, desenvolvem a escuta atenta, constroem vínculos sociais e tornam-se protagonistas de suas próprias aprendizagens.

A MÚSICA COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

A infância é marcada por múltiplas formas de expressão. Antes mesmo de dominar a linguagem verbal, a criança comunica desejos, sentimentos e necessidades por meio do corpo, dos gestos, do olhar, das brincadeiras e dos sons. A música integra esse conjunto de linguagens e possibilita que a criança atribua significados às experiências vividas.

As cantigas de roda, os acalantos, as parlendas, os jogos rítmicos e as brincadeiras musicais fazem parte da cultura infantil e contribuem para a construção da identidade cultural, da memória coletiva e do sentimento de pertencimento. Ao cantar e brincar em grupo, as crianças desenvolvem habilidades relacionadas à convivência, à cooperação, à escuta e ao respeito às diferenças.

Além de favorecer a expressão artística, a música amplia a linguagem oral, estimula a percepção sonora e fortalece a imaginação. Durante as atividades musicais, a criança cria hipóteses, inventa melodias, experimenta diferentes sons e descobre novas possibilidades de comunicação, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

A musicalização contribui para o desenvolvimento integral da criança ao favorecer aprendizagens que envolvem aspectos cognitivos, motores, afetivos, sociais e linguísticos. Ao cantar, brincar, dançar e explorar diferentes sons, as crianças desenvolvem habilidades importantes para a construção do conhecimento e para a compreensão do mundo ao seu redor.

No aspecto cognitivo, a música estimula a atenção, a memória, a concentração e o raciocínio lógico. As atividades musicais também favorecem a percepção auditiva, a organização do pensamento e a resolução de problemas, uma vez que envolvem ritmo, sequência, comparação e antecipação de ações.

Em relação ao desenvolvimento motor, a música incentiva a coordenação ampla e fina por meio de movimentos corporais, brincadeiras cantadas, danças e manipulação de instrumentos musicais. Essas experiências fortalecem a consciência corporal e auxiliam no desenvolvimento do equilíbrio, da lateralidade e da coordenação dos movimentos.

A musicalização também favorece o desenvolvimento da linguagem oral. As cantigas, parlendas e brincadeiras musicais ampliam o vocabulário, estimulam a pronúncia, a escuta atenta e a comunicação entre as crianças. Além disso, promovem a imaginação, a criatividade e a expressão de sentimentos e emoções.

No aspecto socioemocional, a música fortalece as relações interpessoais, o respeito às diferenças e o trabalho coletivo. Ao participar de atividades musicais em grupo, as crianças aprendem a compartilhar experiências, esperar sua vez, ouvir o outro e construir relações baseadas na cooperação e na empatia.

MUSICALIZAÇÃO, BNCC E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a música como uma importante linguagem artística presente na Educação Infantil, integrando os Campos de Experiência e contribuindo para o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem das crianças.

As experiências musicais favorecem os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, permitindo que as crianças ampliem suas formas de comunicação e construam conhecimentos por meio das interações e das brincadeiras.

Nesse contexto, a música deve estar presente no planejamento pedagógico de forma intencional, ultrapassando sua utilização apenas para organização da rotina escolar. O professor pode promover rodas cantadas, exploração de instrumentos, construção de objetos sonoros, apreciação musical, brincadeiras rítmicas e atividades que valorizem diferentes manifestações culturais.

Ao integrar a música ao cotidiano da Educação Infantil, amplia-se a participação das crianças e favorece-se uma aprendizagem significativa, respeitando seus interesses, suas experiências e seu protagonismo.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MUSICALIZAÇÃO

O professor desempenha papel fundamental no processo de musicalização, sendo responsável por planejar experiências que despertem a curiosidade, a criatividade e a participação das crianças. Sua atuação deve ir além da reprodução de canções, promovendo situações em que as crianças possam explorar sons, criar ritmos, improvisar movimentos e expressar suas ideias por meio da linguagem musical.

Cabe ao educador selecionar repertórios variados, respeitando a diversidade cultural e valorizando cantigas populares, músicas regionais e produções contemporâneas adequadas à infância. Também é importante organizar ambientes que favoreçam a experimentação de diferentes instrumentos e materiais sonoros, estimulando a autonomia e a participação ativa das crianças.

Quando planejada de forma intencional, a musicalização torna-se um recurso pedagógico capaz de enriquecer o currículo da Educação Infantil e contribuir para aprendizagens mais significativas.

MUSICALIZAÇÃO E INCLUSÃO

A música constitui uma linguagem acessível que favorece a participação de todas as crianças, independentemente de suas características, necessidades ou formas de aprendizagem. As atividades musicais possibilitam diferentes maneiras de expressão, respeitando os tempos e as potencialidades individuais.

Ao promover experiências coletivas, a musicalização fortalece o sentimento de pertencimento, amplia as possibilidades de comunicação e incentiva a cooperação entre as crianças. Dessa forma, contribui para a construção de ambientes educativos mais acolhedores, inclusivos e democráticos.

Além disso, o contato com diferentes estilos musicais e manifestações culturais favorece o respeito à diversidade, contribuindo para a formação de cidadãos mais sensíveis, críticos e conscientes da riqueza cultural presente na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A musicalização constitui uma importante estratégia pedagógica para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, pois favorece experiências que articulam aprendizagem, brincadeira, cultura e interação social. Ao longo deste estudo, verificou-se que a música ultrapassa o caráter recreativo, tornando-se uma linguagem capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e linguístico.

Os estudos de Piaget, Vygotsky, Wallon, Gardner, Teca Alencar de Brito, Gainza, Gordon e Swanwick evidenciam que a aprendizagem musical ocorre por meio das experiências, das interações e da participação ativa das crianças. Esses referenciais reforçam a importância de práticas pedagógicas que valorizem a exploração, a criatividade, a expressão e o protagonismo infantil.

Também foi possível compreender que a Base Nacional Comum Curricular reconhece a música como elemento fundamental na Educação Infantil, relacionando-a aos direitos de aprendizagem e aos Campos de Experiência. Nesse sentido, cabe ao professor planejar situações que integrem a musicalização ao cotidiano escolar de forma intencional, significativa e contextualizada.

Conclui-se que investir na musicalização significa ampliar as oportunidades de aprendizagem, fortalecer vínculos, respeitar a diversidade e contribuir para uma educação mais inclusiva, sensível e humanizada. Assim, a música deve ser compreendida como uma linguagem essencial no currículo da Educação Infantil, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças e a construção de experiências educativas significativas.

REFERÊNCIAS

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

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. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

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

GORDON, Edwin E. **Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

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.



APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA HUMANIZADA

MEANINGFUL LEARNING AND HOLISTIC DEVELOPMENT: FOUNDATIONS FOR A HUMAN-CENTERED PEDAGOGICAL PRACTICE

FABIANA DA SILVA ALMEIDA PEXE
MESTRA EM INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO E NA EDUCAÇÃO

RESUMO

A aprendizagem significativa constitui uma abordagem educacional fundamentada na relação entre os conhecimentos prévios do estudante e os novos conteúdos apresentados no processo de ensino. Diferentemente da aprendizagem mecânica, caracterizada pela memorização descontextualizada e pela retenção temporária de informações, a aprendizagem significativa favorece a compreensão, a reorganização das estruturas cognitivas e a aplicação do conhecimento em diferentes situações. Este artigo tem como objetivo discutir os fundamentos da aprendizagem significativa e suas implicações para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, estabelecendo um diálogo entre as contribuições de David Ausubel, Marco Antonio Moreira, Joseph Novak, Juan Ignacio Pozo e outros autores relevantes no campo da Educação e da Psicologia. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, construído a partir da análise de produções teóricas relacionadas à organização do conhecimento, à mediação pedagógica, à interação social, à motivação e às intervenções psicopedagógicas. A discussão evidencia que a aprendizagem significativa não depende apenas da qualidade lógica do conteúdo, mas também da existência de conhecimentos prévios relevantes, da disposição do estudante para aprender e da atuação intencional do professor como mediador. Destaca-se, ainda, a importância de estratégias como a problematização, a contextualização do ensino, os mapas conceituais, as metodologias ativas e a diversificação das práticas pedagógicas. Conclui-se que a

aprendizagem significativa representa um importante fundamento para uma educação humanizada, inclusiva e comprometida com a formação integral do estudante, pois articula cognição, emoção, interação social, autonomia e participação ativa na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa; Conhecimento Prévio; Mediação Pedagógica; Desenvolvimento Integral; Prática Docente.

ABSTRACT

Meaningful learning is an educational approach grounded in the relationship between a student's prior knowledge and the new content presented during the teaching process. Unlike rote learning—characterized by decontextualized memorization and the temporary retention of information—meaningful learning fosters understanding, the reorganization of cognitive structures, and the application of knowledge in various situations. This article aims to discuss the foundations of meaningful learning and its implications for students' cognitive, emotional, and social development, establishing a dialogue among the contributions of David Ausubel, Marco Antonio Moreira, Joseph Novak, Juan Ignacio Pozo, and other key authors in the fields of Education and Psychology. It is a bibliographic study based on an analysis of theoretical works regarding knowledge organization, pedagogical mediation, social interaction, motivation, and psychopedagogical interventions. The discussion highlights that meaningful learning depends not only on the logical quality of the content but also on the existence of relevant prior knowledge, the student's willingness to learn, and the teacher's intentional role as a mediator. Furthermore, the article emphasizes the importance of strategies such as problematization, contextualization of instruction, concept maps, active learning methodologies, and the diversification of pedagogical practices. It concludes that meaningful learning serves as a vital foundation for an education that is humanized, inclusive, and committed to the student's holistic development, as it integrates cognition, emotion, social interaction, autonomy, and active participation in the construction of knowledge.

Keywords: Meaningful Learning; Prior Knowledge; Pedagogical Mediation; Holistic Development; Teaching Practice.

INTRODUÇÃO

As transformações sociais, culturais e tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas nas formas de produzir, acessar e compartilhar conhecimentos. Nesse cenário, a escola é desafiada a superar práticas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de

conteúdos e na memorização de informações, buscando formas de ensino que favoreçam a compreensão, a autonomia intelectual e a participação ativa dos estudantes.

Embora a memorização possua função importante em determinados processos educativos, sua utilização de forma isolada não garante que o estudante compreenda os conteúdos ou seja capaz de aplicá-los em novas situações. Quando a aprendizagem se limita à repetição, sem estabelecer relações com experiências, conceitos e conhecimentos anteriormente construídos, tende a produzir resultados superficiais e pouco duradouros.

A aprendizagem significativa apresenta-se como uma alternativa a esse modelo. Fundamentada inicialmente nos estudos de David Ausubel, essa perspectiva compreende que o aprendizado ocorre de maneira mais consistente quando novas informações se relacionam, de forma substantiva e não arbitrária, com conhecimentos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Assim, aprender não significa apenas acumular dados, mas reorganizar, ampliar e atribuir novos sentidos ao que já se sabe.

Nessa concepção, o conhecimento prévio assume papel central. Todo estudante chega à escola trazendo experiências, explicações, crenças, valores, habilidades e formas próprias de interpretar a realidade. Esses conhecimentos não devem ser considerados obstáculos ou elementos secundários, mas pontos de partida para a organização do ensino. Ao reconhecer o que o aluno já sabe, o professor pode construir pontes entre os conteúdos escolares e a realidade vivida, favorecendo uma aprendizagem mais contextualizada.

Entretanto, a aprendizagem significativa não depende apenas da existência de conhecimentos prévios. Ela também exige que o conteúdo apresentado possua organização lógica, que seja potencialmente relacionável à estrutura cognitiva do estudante e que o aprendiz demonstre disposição para estabelecer essas relações. Isso significa que o processo educativo envolve tanto aspectos cognitivos quanto motivacionais, afetivos, sociais e culturais.

As contribuições posteriores de autores como Marco Antonio Moreira e Joseph Novak ampliaram as possibilidades de aplicação da teoria de Ausubel no contexto educacional. Moreira aprofundou a discussão sobre as condições necessárias à aprendizagem significativa e destacou suas diferenças em relação à aprendizagem mecânica. Novak, por sua vez, desenvolveu os mapas conceituais como recurso para organizar, representar e avaliar as relações estabelecidas entre diferentes conceitos.

Juan Ignacio Pozo também contribui para essa discussão ao compreender a aprendizagem como um processo ativo de reorganização dos conhecimentos e das concepções construídas pelos sujeitos. Para o autor, a educação contemporânea deve ultrapassar a transmissão de informações e favorecer o desenvolvimento de competências que permitam ao estudante resolver problemas, refletir sobre o próprio processo de aprendizagem e transferir conhecimentos para diferentes contextos.

Além desses autores, as contribuições de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Carl Rogers, Abraham Maslow e Howard Gardner permitem ampliar a compreensão da aprendizagem significativa para além de sua dimensão estritamente cognitiva. Esses estudiosos evidenciam que o desenvolvimento do estudante também é influenciado pelas interações sociais, pelas condições emocionais, pela motivação, pelo pertencimento, pela cultura e pelas relações estabelecidas no ambiente escolar.

Sob essa perspectiva, a aprendizagem significativa pode ser compreendida como um processo complexo e multidimensional. Ela envolve a ação do estudante sobre o conhecimento, a mediação do professor, a interação com os colegas, a relação entre os conteúdos e a realidade e a existência de um ambiente emocionalmente seguro e intelectualmente estimulante.

A relevância dessa discussão torna-se ainda maior diante da diversidade encontrada nas salas de aula. Os estudantes apresentam diferentes ritmos, estilos, experiências, interesses e necessidades de aprendizagem. Consequentemente, práticas pedagógicas homogêneas e rígidas tendem a não responder adequadamente a essa pluralidade. Promover uma aprendizagem significativa exige planejamento, flexibilidade, observação, avaliação contínua e intervenções capazes de respeitar as particularidades dos sujeitos.

Nesse sentido, as intervenções psicopedagógicas assumem papel importante. Ao identificar dificuldades, potencialidades e formas particulares de aprender, essas intervenções possibilitam a construção de estratégias diferenciadas, capazes de promover participação, autonomia e inclusão. Recursos visuais, mapas conceituais, situações-problema, projetos interdisciplinares, metodologias ativas e tecnologias educacionais podem favorecer a aprendizagem, desde que utilizados com intencionalidade pedagógica e relacionados aos objetivos educacionais.

Este artigo tem como objetivo discutir os fundamentos da aprendizagem significativa e suas implicações para o desenvolvimento integral dos estudantes. Para isso, estabelece-se um diálogo entre as contribuições de Ausubel, Moreira, Novak, Pozo e outros autores que abordam os processos cognitivos, sociais, emocionais e pedagógicos envolvidos na aprendizagem.

Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza bibliográfica e qualitativa, fundamentado na análise de obras relacionadas à aprendizagem significativa, ao construtivismo, à mediação pedagógica, ao desenvolvimento cognitivo e emocional e às intervenções psicopedagógicas. A discussão busca articular os diferentes referenciais teóricos, evitando uma apresentação fragmentada dos autores e privilegiando as convergências, as complementaridades e as implicações para a prática educacional.

A reflexão proposta parte do entendimento de que a aprendizagem significativa não constitui apenas uma técnica ou metodologia específica. Trata-se de uma concepção ampla de educação, que reconhece o estudante como sujeito ativo, valoriza sua história e seus conhecimentos prévios e atribui ao professor a responsabilidade de criar condições para que novos significados sejam construídos.

FUNDAMENTOS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A teoria da aprendizagem significativa desenvolvida por David Ausubel ocupa posição relevante no campo da Psicologia Educacional por apresentar uma explicação sistematizada sobre a aquisição e a retenção do conhecimento. Sua principal contribuição consiste em demonstrar que a aprendizagem depende, em grande medida, da forma como as novas informações se relacionam com a estrutura cognitiva já existente no estudante.

A estrutura cognitiva pode ser compreendida como o conjunto organizado de conceitos, ideias, experiências e relações construídas pelo sujeito ao longo de sua trajetória. Ela não é estática, pois se transforma à medida que novos conhecimentos são incorporados, diferenciados e reorganizados.

Para Ausubel, a aprendizagem torna-se significativa quando uma nova informação se conecta a conceitos relevantes já presentes nessa estrutura. Essa relação não deve ocorrer de maneira arbitrária, como acontece quando o estudante apenas memoriza palavras, fórmulas ou definições sem compreender seu significado. Também não deve ser exclusivamente literal, pois o objetivo não é reproduzir o conteúdo exatamente como foi apresentado, mas incorporá-lo de maneira compreensiva.

A aprendizagem significativa envolve, portanto, a produção de relações. Ao entrar em contato com um novo conteúdo, o estudante mobiliza aquilo que já sabe, interpreta as informações recebidas, compara ideias, identifica aproximações e diferenças e reorganiza seus conhecimentos. Nesse processo, tanto o conteúdo novo quanto o conhecimento anterior podem sofrer modificações.

Essa característica diferencia a aprendizagem significativa da aprendizagem mecânica. Na aprendizagem mecânica, as informações são armazenadas com poucas conexões com os conhecimentos existentes. O estudante pode memorizar determinado conteúdo e reproduzi-lo durante uma avaliação, mas tende a apresentar dificuldade para explicá-lo com suas próprias palavras, aplicá-lo em situações diferentes ou relacioná-lo a outros conceitos.

A aprendizagem mecânica não deve ser compreendida como totalmente inútil. Em determinadas situações, a memorização inicial pode servir como apoio ao processo de aprendizagem. O problema ocorre quando ela se torna o objetivo principal do ensino, produzindo uma educação baseada na repetição e na reprodução, sem aprofundamento conceitual.

A aprendizagem significativa, em contrapartida, favorece uma retenção mais duradoura, pois o conteúdo passa a fazer parte de uma rede de significados. Quanto maior o número e a qualidade das relações estabelecidas, maiores são as possibilidades de compreensão, evocação e utilização do conhecimento.

Para que esse processo ocorra, algumas condições são necessárias. A primeira refere-se à existência de conhecimentos prévios relevantes. O estudante precisa possuir conceitos ou experiências que possam servir como pontos de ancoragem para a nova aprendizagem. Quando esses conhecimentos

não existem ou estão pouco desenvolvidos, cabe ao professor criar situações que favoreçam sua construção.

A segunda condição relaciona-se ao material potencialmente significativo. O conteúdo deve apresentar organização lógica, clareza e coerência, permitindo que o estudante reconheça relações entre conceitos, ideias e situações. Materiais fragmentados, descontextualizados ou excessivamente abstratos podem dificultar a compreensão, sobretudo quando não são acompanhados de exemplos, explicações ou estratégias de mediação.

A terceira condição corresponde à disposição do estudante para aprender significativamente. Mesmo diante de um material bem-organizado e de conhecimentos prévios adequados, o aprendiz pode optar por memorizar mecanicamente o conteúdo. Por isso, a motivação, a curiosidade, o envolvimento e a percepção de relevância são fatores importantes.

A disposição para aprender não deve ser entendida apenas como responsabilidade individual do estudante. O modo como o conteúdo é apresentado, a qualidade da relação pedagógica, as experiências anteriores de sucesso ou fracasso e o ambiente emocional da sala de aula podem influenciar profundamente essa disposição.

Nesse contexto, o professor desempenha papel decisivo. Sua função não se limita a transmitir conteúdos, mas envolve identificar conhecimentos prévios, organizar materiais, formular questões, propor situações-problema, acompanhar os processos de compreensão e oferecer intervenções adequadas.

Ao reconhecer o estudante como sujeito ativo, a teoria da aprendizagem significativa modifica a própria concepção de ensino. Ensinar deixa de representar apenas a exposição de informações e passa a significar a criação de condições para que o aprendiz estabeleça relações, formule hipóteses, confronte ideias e reorganize seus conhecimentos.

Essa perspectiva não elimina a importância da explicação docente. Ao contrário, reconhece que a apresentação organizada do conteúdo pode contribuir de maneira significativa para a aprendizagem. No entanto, a explicação deve ser articulada à atividade intelectual do estudante e não substituí-la.

Uma aula orientada pela aprendizagem significativa pode iniciar-se, por exemplo, por meio de uma questão, de um problema, de uma imagem, de uma situação cotidiana ou de uma experiência. Ao se deparar com o desafio, o estudante mobiliza seus conhecimentos prévios e formula explicações iniciais. Essas hipóteses, ainda que incompletas ou equivocadas, permitem ao professor compreender como o aluno interpreta o conteúdo.

Em um segundo momento, o professor apresenta novas informações, conceitos e explicações. O estudante, então, confronta o que pensava inicialmente com os conhecimentos apresentados. Esse confronto pode produzir dúvidas, conflitos cognitivos e necessidade de reorganização.

Posteriormente, atividades individuais e coletivas permitem que o aprendiz reelabore suas ideias. O estudo individual favorece a reflexão e a construção de relações próprias, enquanto a interação com os colegas possibilita comparar interpretações, argumentar, revisar hipóteses e construir sínteses coletivas.

A aprendizagem significativa resulta, assim, de um movimento entre conhecimentos prévios, novas informações, reflexão individual, interação social e mediação pedagógica. Não se trata de um processo linear ou uniforme, mas de uma construção contínua, marcada por avanços, dúvidas, revisões e reconstruções.

Ao defender que o principal fator que influencia a aprendizagem é aquilo que o estudante já sabe, Ausubel desloca o foco da prática pedagógica. Antes de definir como ensinar, torna-se necessário compreender quem aprende, quais conhecimentos possui e como organiza suas experiências.

Essa compreensão possui importantes implicações para o planejamento escolar. O professor precisa conhecer os estudantes, observar suas respostas, valorizar suas produções e utilizar a avaliação não apenas para classificar resultados, mas para identificar formas de pensamento e necessidades de intervenção.

A aprendizagem significativa exige, portanto, uma prática pedagógica investigativa. O educador deve formular perguntas sobre os processos de aprendizagem, analisar as relações estabelecidas pelos estudantes e adaptar suas estratégias conforme as evidências observadas.

Mais do que transmitir conteúdos, trata-se de favorecer a construção de significados. Esse princípio constitui a base para o diálogo com as contribuições de Moreira, Novak e Pozo, que ampliam e contextualizam a teoria de Ausubel, aproximando-a dos desafios concretos da educação contemporânea.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM PERSPECTIVA: DIÁLOGOS ENTRE AUSUBEL, MOREIRA, NOVAK E POZO

A teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, consolidou-se como uma das principais referências para compreender os processos de construção do conhecimento na educação contemporânea. Entretanto, sua relevância não decorre apenas da formulação original apresentada pelo autor, mas também das ampliações teóricas realizadas por pesquisadores que aprofundaram, operacionalizaram e contextualizaram seus pressupostos diante das demandas educacionais atuais.

Nesse sentido, as contribuições de Marco Antonio Moreira, Joseph Novak e Juan Ignacio Pozo não representam teorias independentes, mas desdobramentos que enriquecem a compreensão da aprendizagem significativa e ampliam suas possibilidades de aplicação na prática pedagógica.

Enquanto Ausubel concentrou seus estudos na organização cognitiva da aprendizagem, Moreira dedicou-se à ampliação da teoria para diferentes contextos educativos, Novak desenvolveu estratégias

que possibilitam visualizar a estrutura do conhecimento e Pozo incorporou discussões relacionadas à aprendizagem estratégica, à metacognição e à autonomia intelectual. Em conjunto, esses autores oferecem uma compreensão mais abrangente dos processos envolvidos na construção do conhecimento.

O CONHECIMENTO PRÉVIO COMO PONTO DE PARTIDA DA APRENDIZAGEM

Um dos princípios centrais da teoria ausubeliana afirma que o fator isolado mais importante para a aprendizagem é aquilo que o estudante já sabe. Essa afirmação desloca significativamente o foco da prática docente. Antes de decidir como ensinar determinado conteúdo, torna-se necessário compreender quais conhecimentos, experiências e interpretações os estudantes já construíram sobre esse objeto.

Essa perspectiva rompe com a ideia de que todos os alunos iniciam um processo educativo nas mesmas condições cognitivas. Cada estudante organiza suas experiências de maneira singular, construindo diferentes relações entre conceitos, vivências e informações adquiridas ao longo da vida.

Moreira amplia essa compreensão ao defender que os conhecimentos prévios não podem ser entendidos apenas como conteúdos acumulados. Eles constituem estruturas dinâmicas que se modificam continuamente à medida que novas experiências são incorporadas. Dessa forma, ensinar significa favorecer a reorganização permanente dessas estruturas cognitivas.

Essa compreensão possui importantes implicações pedagógicas. O planejamento das aulas deixa de estar centrado exclusivamente na sequência dos conteúdos curriculares e passa a considerar também o percurso intelectual do estudante. Diagnósticos iniciais, rodas de conversa, mapas mentais, resolução de problemas e situações contextualizadas tornam-se estratégias relevantes para identificar como os alunos compreendem determinado fenômeno antes mesmo da intervenção docente.

Sob essa perspectiva, o erro também adquire novo significado. Em vez de representar apenas uma resposta incorreta, ele passa a constituir uma evidência do modo como o estudante organiza seu pensamento. A análise dessas respostas fornece informações importantes para o planejamento de intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades de aprendizagem.

DIFERENCIAÇÃO PROGRESSIVA E RECONCILIAÇÃO INTEGRADORA

Outro aspecto relevante da teoria de Ausubel refere-se aos processos de diferenciação progressiva e reconciliação integradora, considerados mecanismos fundamentais para a reorganização da estrutura cognitiva.

A diferenciação progressiva ocorre quando conceitos inicialmente amplos vão sendo gradativamente especificados à medida que novos conhecimentos são incorporados. O estudante deixa de compreender

determinado conceito de forma genérica para estabelecer relações mais refinadas entre suas diferentes características, aplicações e limitações.

Por outro lado, a reconciliação integradora corresponde ao processo de identificação das relações existentes entre conceitos anteriormente aprendidos. Em vez de acumular conhecimentos isolados, o estudante passa a perceber conexões, complementaridades e diferenças entre diferentes ideias, formando uma estrutura cognitiva mais organizada.

Esses processos evidenciam que aprender significativamente não significa apenas acrescentar novas informações ao conhecimento existente, mas reorganizar continuamente a maneira como o sujeito compreende a realidade.

Na prática pedagógica, isso implica planejar situações que favoreçam tanto o aprofundamento dos conceitos quanto sua articulação interdisciplinar, evitando que os conteúdos sejam apresentados de forma fragmentada.

A CONTRIBUIÇÃO DE NOVAK: MAPAS CONCEITUAIS COMO REPRESENTAÇÃO DO CONHECIMENTO

Embora a teoria de Ausubel explique como ocorre a aprendizagem significativa, Joseph Novak desenvolveu um instrumento capaz de tornar visíveis as relações estabelecidas entre os conceitos: os mapas conceituais.

Esses mapas constituem representações gráficas organizadas hierarquicamente, nas quais os conceitos são conectados por palavras de ligação que explicitam o significado das relações estabelecidas entre eles. Diferentemente de esquemas ou resumos tradicionais, os mapas conceituais procuram representar a organização da estrutura cognitiva do estudante.

Seu principal objetivo não consiste em avaliar a quantidade de informações memorizadas, mas em compreender como o aprendiz organiza seu pensamento.

Essa característica amplia significativamente as possibilidades de avaliação da aprendizagem. Enquanto provas tradicionais frequentemente privilegiam respostas objetivas e reprodução de informações, os mapas conceituais permitem identificar relações, lacunas, concepções alternativas e níveis de compreensão conceitual.

Além de constituírem instrumentos avaliativos, os mapas conceituais favorecem processos de planejamento, revisão, estudo e síntese, estimulando o estudante a estabelecer conexões entre diferentes conhecimentos.

Sua utilização também fortalece práticas colaborativas de aprendizagem, pois a construção coletiva de mapas favorece a argumentação, a negociação de significados e o confronto de diferentes interpretações sobre determinado conteúdo.

METACOGNIÇÃO E APRENDIZAGEM ESTRATÉGICA

Ao discutir os processos de aprendizagem na sociedade contemporânea, Juan Ignacio Pozo amplia a discussão para além da aquisição de conhecimentos conceituais. Segundo o autor, aprender implica desenvolver competências que permitam ao indivíduo compreender como aprende, monitorar seus próprios processos cognitivos e utilizar estratégias adequadas diante de diferentes situações.

Essa capacidade é denominada metacognição.

A metacognição corresponde ao conhecimento que o sujeito possui sobre seus próprios processos mentais, bem como à capacidade de regulá-los de forma consciente. Estudantes metacognitivos conseguem identificar dificuldades, selecionar estratégias de estudo, avaliar resultados e modificar suas formas de aprendizagem quando necessário.

Essa perspectiva complementa a teoria da aprendizagem significativa ao destacar que a construção do conhecimento não depende apenas das relações entre conceitos, mas também da consciência que o estudante desenvolve sobre seu próprio processo de aprender.

Nesse contexto, o papel do professor também se amplia. Além de ensinar conteúdos, torna-se necessário ensinar estratégias de aprendizagem. Perguntas como "Como você chegou a essa resposta?", "Que estratégia utilizou?" ou "Existe outra maneira de resolver esse problema?" estimulam processos reflexivos que favorecem a autonomia intelectual.

A aprendizagem significativa, portanto, não conduz apenas ao domínio de conteúdos específicos, mas ao desenvolvimento da capacidade de aprender continuamente.

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E FORMAÇÃO INTEGRAL

As discussões propostas por Pozo aproximam-se das atuais concepções de educação orientadas pelo desenvolvimento de competências. Nessa perspectiva, aprender não significa apenas adquirir conhecimentos conceituais, mas mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar situações complexas da vida cotidiana.

Essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que articulem teoria e prática, favorecendo a resolução de problemas, a investigação, o trabalho colaborativo e a reflexão crítica.

Ao integrar as contribuições de Ausubel, Moreira, Novak e Pozo, observa-se que a aprendizagem significativa extrapola o campo da cognição e aproxima-se de uma concepção de educação comprometida com a formação integral do sujeito. O estudante deixa de ser visto como mero receptor de informações para assumir papel protagonista na construção do conhecimento, desenvolvendo autonomia, pensamento crítico e capacidade de atribuir significado às experiências vividas.

Essa compreensão constitui um importante fundamento para a educação contemporânea, marcada pela rápida circulação de informações e pela necessidade de formar indivíduos capazes de selecionar, interpretar, integrar e produzir conhecimentos em diferentes contextos.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E DESENVOLVIMENTO HUMANO: PARA ALÉM DA DIMENSÃO COGNITIVA

Embora a teoria da aprendizagem significativa tenha sido originalmente desenvolvida no campo da Psicologia Cognitiva, limitar sua compreensão aos processos intelectuais seria reduzir o alcance de suas contribuições para a educação. A construção de significados não ocorre em uma estrutura mental isolada, mas é influenciada pelas relações sociais, pelas experiências culturais, pelos aspectos emocionais e pelas condições em que o processo educativo se desenvolve. Nessa perspectiva, compreender a aprendizagem significativa implica reconhecer que aprender é, simultaneamente, um processo cognitivo, afetivo, social e humano.

Essa compreensão aproxima a teoria de Ausubel das contribuições de autores que, embora partam de referenciais distintos, compartilham a concepção de que o estudante ocupa posição ativa na construção do conhecimento e de que o desenvolvimento humano depende das interações estabelecidas com o meio.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO FUNDAMENTO DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADA

A análise integrada desses referenciais permite compreender que a aprendizagem significativa ultrapassa os limites de uma teoria sobre aquisição do conhecimento. Ela constitui uma concepção de educação comprometida com o desenvolvimento integral do ser humano.

Ausubel demonstra a importância das estruturas cognitivas; Piaget evidencia a construção ativa do conhecimento; Vygotsky destaca a mediação social; Freire atribui centralidade ao diálogo e à contextualização; Rogers e Maslow ressaltam a dimensão afetiva da aprendizagem; Gardner amplia a compreensão das diferentes potencialidades humanas.

Longe de representarem perspectivas concorrentes, essas contribuições revelam diferentes dimensões de um mesmo fenômeno: aprender é atribuir significado às experiências vividas em interação com o outro, consigo mesmo e com a realidade.

Sob essa perspectiva, a aprendizagem significativa deixa de ser compreendida apenas como uma teoria da aprendizagem e passa a constituir um princípio orientador de práticas pedagógicas comprometidas com a autonomia, a inclusão, a participação e a formação integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a aprendizagem significativa constitui um dos principais fundamentos para a construção de uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao reconhecer que o conhecimento é construído a partir da relação entre novas informações e os saberes previamente constituídos pelos sujeitos, essa perspectiva supera modelos de ensino centrados na memorização e na transmissão mecânica de conteúdos, reafirmando a importância de processos educativos que favoreçam a compreensão, a reflexão e a atribuição de significados.

O diálogo estabelecido entre as contribuições de David Ausubel, Marco Antonio Moreira, Joseph Novak, Juan Ignacio Pozo, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Carl Rogers, Abraham Maslow e Howard Gardner evidenciou que a aprendizagem significativa extrapola a dimensão estritamente cognitiva. Embora cada autor apresente referenciais teóricos próprios, observa-se uma convergência em torno da compreensão de que aprender implica mobilizar conhecimentos, experiências, relações sociais, aspectos emocionais, culturais e motivacionais, em um processo dinâmico de construção do conhecimento.

Sob essa perspectiva, o professor assume um papel essencial como mediador da aprendizagem. Sua atuação ultrapassa a organização e a apresentação dos conteúdos curriculares, envolvendo a identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes, a proposição de situações desafiadoras, a valorização das diferentes formas de aprender e a construção de ambientes pedagógicos acolhedores, capazes de estimular a autonomia, a participação e o pensamento crítico. Da mesma forma, a adoção de estratégias como metodologias ativas, mapas conceituais, resolução de problemas, projetos interdisciplinares e intervenções psicopedagógicas amplia as possibilidades de construção de aprendizagens mais profundas e duradouras.

As reflexões apresentadas também evidenciam que promover uma aprendizagem significativa representa um compromisso com uma educação humanizada, inclusiva e socialmente comprometida. Em um contexto marcado pela diversidade dos estudantes e pela complexidade dos desafios educacionais contemporâneos, torna-se imprescindível reconhecer que cada sujeito aprende de maneira singular, exigindo práticas pedagógicas flexíveis, contextualizadas e sensíveis às diferentes trajetórias de desenvolvimento.

Embora este estudo tenha se fundamentado em uma pesquisa de natureza bibliográfica, os referenciais analisados oferecem importantes contribuições para a prática docente e para a organização dos processos educativos. Espera-se que as discussões aqui apresentadas possam subsidiar professores, gestores e pesquisadores na construção de propostas pedagógicas que valorizem o protagonismo dos estudantes, a mediação qualificada do professor e a aprendizagem como um processo de produção de sentidos.

Por fim, considera-se que a aprendizagem significativa permanece como um referencial atual e relevante para a educação contemporânea, especialmente quando articulada a uma concepção de ensino que compreende o estudante em sua integralidade. Mais do que favorecer a aquisição de conhecimentos, essa perspectiva contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de interpretar, transformar e participar ativamente da realidade em que vivem, reafirmando a educação como um processo essencialmente humano e transformador.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. Psicologia educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

MASLOW, Abraham H. Motivation and personality. 2. ed. New York: Harper & Row, 1970.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. Learning how to learn. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

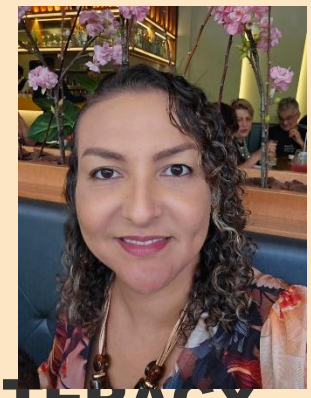
PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

POZO, Juan Ignacio. Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROGERS, Carl R. Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O ENSINO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA



THE IMPORTANCE OF SCIENTIFIC LITERACY IN STUDENTS' DEVELOPMENT AS CITIZENS

FABIANA MARIA PASSINHO MASSUDA
Graduação em Ciências Biológicas (2006) e Pedagogia (2008) pela Universidade Guarulhos. Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia pela UFABC (2012); Professora de Ensino Infantil na CEI Câmara Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo mostrar a importância do ensino de História em todo o processo de aprendizagem dos alunos nos mais diversos aspectos, como social e cultural. Dando um destaque na formação da identidade pessoal, do senso crítico e de seu papel em meio a sociedade. Partindo de referências bibliográficas, o trabalho traz compreensões sobre o processo de ensino que ocorre nas aulas de História, que quando contextualizadas trazem um significado favorecendo o desenvolvimento e a compreensão de diferentes culturas e fatos históricos, respeitando a diversidade e sua atuação social de forma consciente e cheia de empatia.

Palavras-chave: História; Aprendizagem; Desenvolvimento; Social.

ABSTRACT

This article aims to demonstrate the importance of History education throughout the student learning process across various dimensions, such as the social and cultural. It highlights the formation of personal identity and critical thinking, as well as the student's role within society. Drawing on bibliographic references, the study explores the teaching process in History classes; when contextualized, this instruction becomes meaningful, fostering the development and understanding of diverse cultures and historical events, while encouraging respect for diversity and a socially conscious, empathetic approach to civic engagement.

Keywords: History; Learning; Development; Social.

INTRODUÇÃO

Atualmente é indiscutível a discussão e reflexão sobre quais métodos utilizados durante as aulas de História, para que o aluno consiga de maneira efetiva desenvolver seu processo de ensino, sem nenhum tipo de discriminação. Quando um aluno é valorizado em seus conhecimentos prévios que foram adquiridos ao longo da vida, através das situações vividas no cotidiano.

Nas aulas de História, o professor consegue desenvolver a socialização entre todos, conduzindo-os para serem críticos por meio da ampliação da capacidade leitora, de descrever e identificar o que está ao redor e fazendo comparação com as situações passadas e as atuais.

Ensinar “História” vai muito além de aulas, pois através dela é que se consegue desempenhar um papel importante em todo o processo de aprendizagem do aluno, indo muito além de uma simples memorização de conceitos, datas, nomes importantes etc. Lembrando que no passado, o foco estava no professor como o único detentor do saber, transmitindo o que sabia para os alunos e ignorando os conhecimentos prévios dos alunos.

Ao longo dos anos, a educação passou por modificações permitindo a contribuição dos conhecimentos dos alunos a serem compartilhados com os demais, para que juntos possam construir novos saberes. Quando o aluno vivencia novas histórias, acaba desenvolvendo a capacidade de compreensão da sociedade em que está inserido, tendo a capacidade de reconhecimento de que o mundo passa e sempre passará por transformações.

O ensino de História nas aulas também contribui para o desenvolvimento da identidade do aluno, possibilitando a construção do senso de pertencimento sobre suas origens familiares, culturais e sociais. Com isso, ele passa a dar mais valor para a diversidade respeitando as mais variadas formas de convivência social, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas ações.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo realizar por meio de diversas pesquisas de autores que tratam do assunto, de maneira bibliográfica, promover uma reflexão significativa envolvendo o processo de aquisição de novos conhecimentos nas aulas de História contando com a participação dos conhecimentos prévios dos alunos na formação da cidadania.

O ENSINO DE HISTÓRIA

Ao longo de todo o percurso da educação no Brasil e no mundo, as áreas do conhecimento passaram por transformações em vários sentidos. Um deles é sobre a forma de se ensinar que antes era muito focado por atividades de repetição e memorização dos acontecimentos ao invés de um entendimento de fato. As aulas eram em sua maioria expositivas tendo o professor como o único detentor do saber, deixando de lado as vivências dos alunos. O aluno precisava decorar nomes, datas, locais e até situações que marcaram determinadas épocas para ser considerado um bom aluno.

> A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão preestabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. Esse tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas. (MIZUKAMI, 2013, p.11)

Com o passar do tempo, a sociedade passou por mudanças e a prática de memorização passou a ser vista como um ato de impedimento da oportunidade de poder refletir sobre os fatos históricos do passado fazendo relação com os da atualidade.

Os conceitos que envolvem as diversas culturas e suas identidades se fundamentam no processo de aquisição de novos conhecimentos adquiridos tanto na escola quanto no meio social em que a criança está inserida. Sendo a vida em sociedade um dos assuntos mais relevantes durante as aulas de História, conduzindo o aluno para o reconhecimento de sua existência no mundo.

Antigamente nas aulas de História os conceitos eram fundamentados e centralizados em grandes obras e pesquisas científicas que envolviam todo o conhecimento mundial, de uma maneira mais abstrata, por meio de leituras sem sentido, e tendo como uma verdade terminada em si própria. Existia muitas vezes um distanciamento da realidade de cada sociedade, visando somente os dados como mera informação de tudo o que acontecia nas diferentes culturas. Dessa forma:

> Nessa abordagem, podem-se apenas fazer inferências quanto aos conceitos de homem, mundo, sociedade/cultura, conhecimento, pois não há nenhuma teoria claramente explicitada, e a abordagem engloba aspectos diversos de tendências caracterizadas como “ensino tradicional. (MIZUKAMI, 2013, p.8)

A área de História tem uma grande importância na formação cidadã do aluno pois envolve informações transformadoras da sociedade, e quando feita de maneira contextualizada acontece um aprendizado significativo já que existe uma relação com a teoria e a vivência de cada um, compartilada por meio de troca de experiência em sala de aula quando se expressa em seus conhecimentos.

O foco dos estudos nas aulas de História também passou por mudanças ao longo dos anos, onde somente se estudava os fatos históricos pontuais e centralizados em personagens e símbolos, incorporando traços nacionalistas e ufanista, com forte caráter de formação ideológica.

Hoje o ensino de História está ligado ao desenvolvimento da capacidade de observação, de reflexão, análise e posicionamento de cada aluno mediante a realidade social. Relacionando-se com o processo de aquisição de novos conhecimentos constituindo identidade pessoal e social. Ampliando a capacidade de observação dos fatos, relação, descrevendo e identificando semelhanças e diferenças em cada situação no dia-a-dia, estabelendo relações entre os tempos.

Quando o aluno desenvolve as habilidades acima relacionadas, ele se torna o condutor de suas próprias aprendizagens, já que consegue dar um novo significado ao conhecimento que já possui como cidadão em uma sociedade, estabelecendo relações entre os elementos que a compõem.

A tríplice SABER-TEMPO-FATO possibilita a construção de situações de ensino desenvolvendo capacidades de identificação, organização reconhecimento por meio de questionamentos sobre cada realidade, tornando cada aluno um ser capaz de fazer escolhas que a modifiquem.

Para que os alunos realmente desenvolvam atitudes críticas e investigativas, é importante que o professor conduza situações de aprendizagem com esse objetivo, instigando a curiosidade para estabelecer relações entre os tempos, refletindo sobre cada questão de maneira clara.

Desde bem pequenas, as crianças pensam a respeito dos fatos observados ao seu redor, formulam hipóteses sobre cada fenômeno vivido, criam teorias explicativas para o seu entendimento. Sendo assim, essas atividades mentais aproximam conhecimentos por meio dos fatos observados não diretamente visíveis, mas construídos de forma intelectual assim como os cientistas.

A escola é um espaço vivo de informações que tem a capacidade de ampliar conhecimentos sobre fatos e fenômenos sociais, historicidade de um país e de qualquer lugar do mundo, em várias épocas, povos e civilizações, culturas distintas, escritas e falas, planeta em que vivem, como vêm registrando a sua forma de ocupá-lo, como o dividem, como cuidam ou descuidam dele, etc.

Por meio da construção de um espírito investigativo, os alunos podem criar uma quantidade de ideias diferentes para explicarem o que já conhecem do mundo em que vivem. Considerando que o estudo reflexivo oferece explicações para os diferentes temas com os quais os alunos se relacionam em sala de aula sem distinção. Cada momento deve respeitar ideias, raciocinio, relações, comparações e analogias que são feitas quando os alunos procuram compreender o mundo ao seu redor.

> A escola precisa preparar-se para bem socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso do estudante a outros saberes. Subjacente aos nossos comentários está a crença de que os conhecimentos que se constroem e que circulam nos diferentes espaços sociais constituem direito de todos. (ARROYO, 2006)

O professor não deve esperar que todas as crianças tenham noções parecidas, equivalentes ou uniformes sobre os diferentes assuntos. Para desenvolver um bom trabalho, o professor não pode esquecer que seus alunos são sujeitos produtores de conhecimento. Assim, conduzirá sua ação no sentido de transformar a sala de aula em um lugar em que a produção de conhecimentos seja a principal atividade, suas propostas devem colocar os alunos em situações onde seus conhecimentos anteriores sejam mobilizados para resolver problemas, que, de alguma forma, sejam inéditos para eles.

Como responsável pela qualidade do ambiente de aprendizagem, o professor deve estar atento à qualidade das interferências que fará no trabalho dos alunos. Sua intervenção deve acontecer no sentido de tornar as respostas dos alunos, sempre como proposições, a partir das quais pode fazer questionamentos que explicitem contradições ou provoquem um aprofundamento na coerência interna dessas proposições.

Para que uma formação crítica aconteça conforme aquilo que almejamos e tenha frutos de uma educação de qualidade, não é suficiente estudar o tempo histórico limitado do cronológico. Segundo o PCN de História, numa visão tradicional, o conceito de tempo histórico pode estar limitado ao estudo do

tempo cronológico (calendários e datas), repercutindo em uma compreensão dos acontecimentos como sendo pontuais, uma data, organizados em uma longa e infinita linha numérica.

> O tempo pode ser apreendido a partir das vivências pessoais, pela intuição, como no caso do tempo biológico (crescimento, envelhecimento) e do tempo psicológico interno dos indivíduos (ideia de sucessão de mudança). E que precisa ser compreendido, também, como um objeto de cultura, um objeto social construído pelos povos, como no caso do tempo cronológico e astronômico (sucessão de dias e noites, de meses e séculos). (PCN de História, 2001, p. 36)

Partindo dessa concepção, o tempo histórico parte do tempo institucionalizado, mas também deve considerar outras dimensões: a dimensão do tempo como duração, a partir das mudanças e permanências no modo de vida das sociedades, e os seus ritmos, que incluem o tempo do acontecimento breve, o da conjuntura e o da estrutura.

As aulas de História têm por objetivo ampliar a visão de mundo do aluno, conquistando, para isso, habilidades e noções que o levarão a se apropriar de conceitos centrais inerentes a esta área. Tais conceitos serão reelaborados ao longo de todo o processo de escolarização do aluno, posto que aprendemos por aproximação sucessiva, pela possibilidade de estabelecermos relações entre o que sabemos sobre o conteúdo e o novo conhecimento.

> O eixo temático e os subtemas remetem para o estudo de questões sociais relacionadas à realidade dos alunos; acontecimentos históricos e suas relações e durações no tempo...abordagens históricas e suas aproximações e diferenças; conceitos históricos e seus contextos. (PCN, p. 55)

Hoje, sabe-se que para existir uma melhor compreensão dos conceitos históricos como democracia, revolução, capitalismo, monarquia, etc., é preciso conhecer e assimilar o contexto no qual eles surgiram ou adquirem relevância. Por exemplo, a democracia ateniense, mesmo sendo considerada como a origem das democracias atuais, possui, em relação a essas diferenças bastante consideráveis. Outro exemplo é a forma como os alunos do Ensino Fundamental costumam julgar os personagens históricos célebres, de acordo com os valores atuais, sem levar em consideração que esses valores eram muito diferente em outras épocas (a crueldade de um rei deve ser considerada à luz do contexto de sua época). Parece óbvio afirmar que os conceitos históricos deverão ter como base a compreensão prévia dos conhecimentos sociais correspondentes ou relacionados. Assim, os aspectos da vida diária, em que os estudos do cotidiano dos povos são ressaltados nos recortes históricos, permitem aos alunos estabelecer uma ponte com o seu universo mais próximo, percebendo que a História é viva, feita de pessoas de “carne e osso”, e entrar em contato com formas de vida diferentes. Dessa forma, se oferece uma base sobre a qual os alunos poderão compreender, posteriormente, situações afastadas no tempo. Para que aconteça uma melhor aprendizagem referente à noção da democracia defendida pela Revolução Francesa, diante do Antigo Regime, é essencial que os alunos compreendam a estrutura básica das democracias atuais.

O ensino de História, hoje, tem o desafio, para a formação da cidadania, de propiciar ao aluno a construção de uma identidade social fundada no passado comum do seu grupo de convívio, mas articulada à história da população brasileira. A constituição da identidade social do aluno decorre de um trabalho que favoreça a relação entre o particular e o geral, entre as diferenças e semelhanças e entre a continuidade e a permanência.

O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA

Desde o seu nascimento, a criança passa por mudanças constantes. Sendo característico no começo, suas atitudes refletem suas necessidades básicas que ocorrem pelos processos naturais da vida e conforme sua convivência familiar os processos psicológicos vão se tornando mais complexos quanto a sua formação devido à influência externa. Contudo, o processo de desenvolvimento da aprendizagem infantil tem início antes da criança ir pela primeira vez à escola, já que assim que nasce é exposta a toda a realidade do mundo, dentro de uma sociedade específica e com costumes que são mediados pelas pessoas que estão ao seu redor.

Quando uma pessoa nasce, ela se desenvolve inicialmente com a ajuda de outras pessoas até mesmo devido não possuir capacidade para fazer sozinha. Ao passar dos anos ela vai adquirindo habilidades que farão com que consiga ter um convívio mais autônomo onde vive. Na atualidade, se tornou natural a inserção da criança pequena na escola, mesmo ainda tendo necessidades básicas que deveriam ser supridas pela família. Isso decorre da situação dos pais e responsáveis se ocuparem com trabalho durante o dia para sustentar a casa, o que transformou o olhar da família numa instituição não muito conservadora em comparação com o passado, onde a mãe cuidava de seus filhos em casa enquanto o pai saía para trabalhar e sustentar a família.

O ambiente escolar, portanto, se tornou um espaço em que a criança possui contato direto com outras pessoas que fazem parte de uma cultura, mesmo que de maneira sistemática e organizada por planejamentos. A partir daí outros processos que envolvem a escolarização da criança acabam surgindo novas oportunidades relacionais, inclusive com a ruptura parcial do elo com a família fazendo com que a escola se torne fundamental para o processo de desenvolvimento cognitivo, emocional e físico da criança.

> A educação em direitos humanos tem que ser, antes de tudo, uma educação para a democracia, o que supõe o resgate da memória histórica, para que as novas gerações saibam o preço que custou a conquista da liberdade. (SADER, p. 61, 2007)

Todo o ambiente escolar vai proporcionando à criança a experiência direta com a diversidade existente na sociedade por meio da interação com as demais pessoas ao redor e conduzindo para uma aprendizagem rica com conhecimentos novos preparando sua autonomia para agir no mundo social. É nessa fase que se deve observar a importância do processo evolutivo da criança, tendo um olhar

diferenciado para ela, não a comparando com um adulto em miniatura mas vendo que suas atitudes são caracterizadas pela sua faixa etária e necessitam ser respeitadas.

Tais características possuem importância inclusive quando ocorrer os momentos de planejamento das aulas nas escolas, em se tratando do conteúdo a ser ensinado e a maneira, já que existem fases diferentes e todas precisam ser respeitadas. Cada criança possui um tempo diferente, pelo fato dela ter um seio familiar, costumes, hereditariedade, organismo, maturação neurológica e convívio social diferentes.

O ser humano não pode ser visto em seu processo de desenvolvimento de maneira generalizada, mas cada um precisa ser compreendido nos mais diversos aspectos da vida de maneira individualizada.

Para Piaget, o desenvolvimento humano é dividido conforme ocorre o surgimento de novos pensamentos, interferindo de maneira direta no desenvolvimento global que se caracteriza por atitudes que se destacam em determinados períodos. A evolução da cognição da pessoa faz com que ela consiga perceber que existem outras pessoas ao redor e que todas convivem numa sociedade. Contudo, para ele a socialização do pensamento é um dos objetivos de todo desenvolvimento humano, tendo a relação interpessoal como papel importante em toda a construção evolutiva do conhecimento. Com isso:

> Com efeito, a vida é uma criação continua de formas cada vez mais complexas e um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio. Dizer que a inteligência é um caso particular de adaptação biológica é, pois, supor que ela é essencialmente uma organização e que sua função é estruturar o universo como o organismo estrutura o meio imediato. (PIAGET, 1991, p.10)

Todas as pessoas vivenciam períodos diferentes e evoluem, mas o começo de cada fase e seu término dependem bastante de suas funções biológicas individuais e de fatores externos como família, educação, meio social etc., portanto, cada momento citado serve como uma referência, mas tem uma variação de pessoa para pessoa.

É importante que as crianças, desde os primeiros anos de escolaridade, tenham acesso às informações que possam estruturar a construção de conhecimento sobre a história da cultura humana que se desenvolverá por toda a sua escolaridade. Nesse processo, os professores podem e devem favorecer o desenvolvimento de atitudes de respeito às diferenças étnicas e culturais com as quais as crianças convivem, dentro do espaço social em que se manifestam, ou seja, as situações de aprendizagem envolvendo conteúdos sociais devem favorecer a construção de visões do mundo que considerem e reconheçam o valor de cada expressão de cultura humana particular e das inter-relações entre as diferentes culturas. Quanto aos objetivos descritos nos PCN:

> Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; - posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; -desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no

> exercício da cidadania; - questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (PCN de História, p.99)

Uma forma de abordar a aprendizagem dos conteúdos sociais, que tem se mostrado bastante adequada às condições das crianças da Educação Infantil e Fundamental, é a que se organiza a partir de conteúdos relativos a aspectos da vida cotidiana dos homens em sociedade: o que, quando e como o homem fez, construiu, inventou, criou, o que come, como trabalha, como vive, desenvolveu diferentes aspectos de sua vida em família e no trabalho, como se diverte, no que acredita, etc.

Considerando que o objetivo central do ensino de História é a compreensão dos diferentes processos e sujeitos históricos, das relações que se estabelecem entre os heterogêneos grupos humanos, em lugares e tempos diversos, e de seus respectivos registros, ou seja, de documentos históricos, vemos que os materiais didáticos utilizados pelo professor devem favorecer a compreensão da realidade social e o envolvimento dos alunos, considerando-os sujeitos históricos, atuantes e conscientes de todo esse processo.

> A História temática, normalmente produzida pela pesquisa de historiadores que estabelecem o tema a ser investigado e delimitam o objeto, o tempo, o espaço e as fontes documentais a serem analisadas, caracteriza a produção histórica acadêmica. Cada tema é pesquisado em profundidade, sendo a análise verticalizada, em meio às diversas possibilidades oferecidas, por intermédio de um máximo de documentação a ser selecionada segundo critérios próprios, a qual é interpretada de acordo com determinadas categorias e princípios metodológicos. O tema é precedido por exaustivas leituras bibliográficas e por críticas tanto da bibliografia quanto da documentação. (BITTENCOURT, 2004, p. 126)

O maior propósito é refletir sobre o seu papel, considerando-o como um importante, mas não único, instrumento do trabalho pedagógico em sala de aula. O livro didático deve ser, sempre que possível, adequado ao contexto, para que não se corra o risco de sustentar a ideia de uma generalização da realidade, princípio de alguns livros didáticos que, para atenderem a usuários de realidade muito diferentes, acabam não dando conta de mostrar a diversidade de contextos aqui existentes no Brasil.

Uma outra questão a ser abordada é a utilização das datas comemorativas relacionando o fato da escola ter construído um conhecimento histórico que modificou o objeto de estudo da história tornando-o pontual e superficial, à medida que valorizou os ícones dos fatos históricos e não o processo. Somente contar a história das populações indígenas em momentos de comemoração, por exemplo, simplifica a aprendizagem em si mesma em que apresentam um conceito estereotipado de “índio”, reforçando os preconceitos com as minorias étnicas. Mas quando o aprendizado acontece e o aluno compreende suas relações que muitas vezes são marcadas por diversas desigualdades, ele consegue apontar transformações necessárias em prol de uma sociedade mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao dar início à pesquisa para elaboração do seguinte trabalho, pude perceber sobre a trajetória do ensino de História chegando até os dias atuais que ela desempenha uma função muito importante no que diz respeito à formação da criticidade de cada aluno, com consciência e participação ativa na sociedade.

Ao longo dos tempos, percebe-se um avanço importante nas perspectivas pedagógicas, no que se refere a inutilização das práticas de memorização dos acontecimentos, datas e nomes significativos da história para uma maior valorização da observação, troca de experiência, análise e indagações que contribuem para o processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Dessa forma, o aluno, ao trocar experiência com outro , desenvolve a reflexão e a comparação das dinâmicas sociais, culturais e até políticas, ao longo dos anos. Quando se dá oportunidades de contribuir com seus conhecimentos já adquiridos em sua vivência com seus colegas de classe, se promove novas reflexões e discussões em prol de uma aprendizagem com sentido para todos. Desenvolve também a autonomia e o senso de criticidade, para que de uma forma mais atuante, possam estar preparados para uma mudança ética e transformadora de sua postura perante a sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO,M.G. **Os educando, seus direitos e o currículo.** In Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Indagações sobre currículo. Versão preliminar. Brasília, 2006, p. 51-81.

BITTENCOURT,C.M.F, **“Desafios da história integrada”** In: Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas. Março/2001. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, **Ensino: as abordagens do processo**, Editora E.P.U., 2013.

PIAGET, Jean. A psicologia da inteligência. Rio de Janeiro: LTC, 1991

SADER. Emir, **Contexto Histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade.** In: SILVEIRA. Rosa Maria Godoy, (org.) Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. Editora Universitária, João Pessoa, 2007



A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO VIVIDO, A ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E A PERCEPÇÃO DO MUNDO PELA CRIANÇA PEQUENA

GEOGRAPHY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE CONSTRUCTION OF LIVED SPACE, CARTOGRAPHIC LITERACY, AND THE YOUNG CHILD'S PERCEPTION OF THE WORLD

FABÍOLA LOPES DE AMORIM BRITO
Ensino médio com magistério pelo CEFAM Guarulhos (2002). Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade de Guarulhos (2006) e Pedagogia pela Universidade de Guarulhos (2010). Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal de São Carlos (2014).

RESUMO

O presente artigo analisa a relevância do ensino e da aprendizagem da Geografia na Educação Infantil, compreendendo o espaço não apenas como uma dimensão física ou receptáculo neutro de objetos, mas como uma construção social, afetiva e cognitiva fundamental para a constituição do sujeito. Fundamentando-se nos aportes da Epistemologia Genética de Jean Piaget, na abordagem socio-histórica de Lev Vygotsky e nas pesquisas geográfico-pedagógicas de Sonia Castellar, Maria Elena Simielli e Lana de Souza Cavalcanti, a pesquisa investiga de que modo a criança pequena elabora as noções de espaço vivido, percebido e representado. Articula-se a análise com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase no campo de experiências "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Discutem-se o papel do corpo como primeiro referencial espacial, as primeiras noções de alfabetização cartográfica (mapas corporais, maquetes e itinerários) e a construção da consciência socioambiental. Conclui-se que o raciocínio geográfico na primeira infância desenvolve o sentido de pertencimento, a autonomia espacial, o respeito à diversidade das paisagens e a cidadania planetária.

Palavras-chave: Geografia Infantil; Espaço Vivido; Alfabetização Cartográfica; Educação Infantil; BNCC; Raciocínio Geográfico.

ABSTRACT

This article analyzes the relevance of teaching and learning Geography in Early Childhood Education, understanding space not merely as a physical dimension or a neutral receptacle for objects, but as a social, affective, and cognitive construct fundamental to the formation of the subject. Drawing on Jean Piaget's Genetic Epistemology, Lev Vygotsky's socio-historical approach, and the geographic-pedagogical research of Sonia Castellar, Maria Elena Simielli, and Lana de Souza Cavalcanti, the study investigates how young children develop notions of lived, perceived, and represented space. The analysis aligns with the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC), emphasizing the field of experience known as "Spaces, times, quantities, relations, and transformations." It discusses the role of the body as the primary spatial reference point, early concepts of cartographic literacy (body maps, scale models, and itineraries), and the development of socio-environmental awareness. The study concludes that geographic reasoning in early childhood fosters a sense of belonging, spatial autonomy, respect for landscape diversity, and planetary citizenship.

Keywords: Geography in Early Childhood; Lived Space; Cartographic Literacy; Early Childhood Education; BNCC; Geographic Reasoning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é o território pedagógico por excelência onde a criança descobre a si mesma em relação com os outros e com o meio circundante. Ao engatinhar, dar os primeiros passos, escalar brinquedos no parque, explorar os cantos da sala de aula e observar as transformações do tempo atmosférico na janela da escola, a criança pequena realiza, essencialmente, investigações de natureza geográfica.

Entretanto, durante muito tempo, vigorou o mito de que o conhecimento geográfico deveria ser reservado apenas às etapas posteriores da escolarização (Ensino Fundamental e Médio), restringindo-se à memorização de nomes de capitais, rios, acidentes geográficos e definições abstratas do espaço. Essa visão tradicional e fragmentada desconhece que o raciocínio espacial se inicia no nascimento e constitui uma das dimensões mais potentes da inteligência humana.

A ciência geográfica contemporânea, superando o paradigma meramente descritivo, conceitua o espaço como o **espaço geográfico**: uma totalidade socialmente construída e continuamente transformada pela ação humana e pelas forças da natureza. Na Educação Infantil, trabalhar a Geografia não significa antecipar conteúdos formais do Ensino Fundamental, mas sim dar sentido e intencionalidade às vivências espaciais da criança, auxiliando-a a ler, compreender e transformar o seu entorno.

Diante dessa perspectiva, o presente artigo busca responder à seguinte questão norteadora: *De que forma o pensamento espacial e o raciocínio geográfico se constroem na Educação Infantil, e de que maneira a mediação pedagógica intencional pode articular o corpo, o brincar e a alfabetização cartográfica inicial para a formação de sujeitos conscientes de seu lugar no mundo?*

Para responder a este questionamento, o trabalho organiza-se em seções teórico-práticas que perpassam as fases de construção do espaço sob a ótica da Psicologia do Desenvolvimento, as orientações normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as etapas da alfabetização cartográfica infantil, a mediação docente por meio de maquetes e desenhos, e a educação geográfico-ambiental na infância.

DESENVOLVIMENTO

A apreensão do espaço pelo ser humano não é um dado biológico inato nem um dom passivo; é uma conquista cognitiva, motora e afetiva gradual, construída por meio das ações do sujeito sobre o mundo.

Jean Piaget e Bärbel Inhelder, em obras clássicas como *A representação do espaço na criança*, demonstraram que a construção das noções espaciais acompanha os estágios do desenvolvimento cognitivo, evoluindo do nível sensoriomotor ao pré-operatório e operacional:

Espaço Vivido (Estágio Sensoriomotor - 0 a 2 anos): A criança apreende o espaço exclusivamente através do corpo, dos sentidos e do movimento. É o espaço do toque, do deslocamento físico, do equilíbrio e da permanência do objeto. Inicialmente, o espaço é egocêntrico — confunde-se com o próprio corpo do bebê. Ao dominar a marcha e a manipulação de objetos, a criança começa a descentrar-se e a perceber que o espaço possui limites físicos.

Espaço Percebido (Estágio Pré-Operatório - 2 a 7 anos): Corresponde à faixa etária predominantemente atendida pela Educação Infantil. A criança já não precisa estar fisicamente em um local para evocar sua imagem mental. Ela percebe as relações espaciais ao seu redor, mas sua análise ainda é intuitiva, ancorada no seu próprio ponto de vista (egocentrismo intelectual). Nesse período, a criança desenvolve gradativamente as relações topológicas, projetivas e euclidianas.

Espaço Representado (Transição para o Operatório Concreto - a partir dos 6/7 anos): É a capacidade de abstrair o espaço físico e traduzi-lo em símbolos, esquemas, plantas baixas e mapas conceituais complexos.

As **relações topológicas** são as primeiras a serem construídas pela criança:

- *Vizinhança/Proximidade:* O que está perto ou longe.
- *Separação:* O que está dividido ou isolado.
- *Envolvimento/Inclusão:* O que está dentro ou fora, em cima ou embaixo.

- *Continuidade:* Linhas abertas, fechadas e limites.

Apenas após a consolidação das relações topológicas é que a criança avança para as **relações projetivas** (coordenar objetos a partir de um ponto de vista específico — frente, atrás, esquerda, direita) e **euclidianas** (sistemas de coordenadas, métrica, tamanho e proporcionalidade).

Se a epistemologia piagetiana focou as estruturas mentais, a perspectiva socio-histórica de Lev Vygotsky reforça que o espaço é saturado de significados culturais. A criança não interage com um "espaço neutro", mas sim com um **lugar**: a sua casa, a sua rua, o parque da cidade, a sala de aula.

Lana de Souza Cavalcanti destaca que o conceito de *lugar* na Geografia humanista e cultural carrega afetividade, memória, pertencimento e identidade. A mediação do professor e a linguagem verbal/simbólica são as ferramentas que transformam a experiência cega no espaço em **consciência espacial**. Ao dar nome aos lugares, contar histórias sobre a origem do bairro e problematizar as transformações da paisagem, o adulto atua na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da criança, expandindo sua leitura do mundo.

A homologação da **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** trouxe contribuições significativas para o ensino do pensamento espacial na primeira infância, integrando-o às práticas socioculturais das crianças de forma interdisciplinar.

A BNCC rompe com a tradição de ensinar conteúdos disciplinares secos para as crianças pequenas e organiza os saberes no campo de experiências **"Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações"**.

Este campo reconhece que as crianças vivem inseridas em espaços marcados por características físicas, culturais e históricas e em tempos de diferentes ritmos. Na Educação Infantil, a curiosidade nata da criança deve ser instigada para que ela investigue o meio:

- **O Espaço Físico e Social:** Explorar as características do ambiente da escola, da comunidade, dos espaços naturais e urbanos.
- **As Relações de Causa e Efeito:** Perceber como a ação humana altera o meio ambiente (o lixo no chão, a construção de uma calçada, o plantio de uma horta).
- **As Transformações Temporais e Espaciais:** Observar o dia e a noite, o ciclo do sol, as estações do ano, as mudanças no clima e como essas transformações afetam o vestuário, os hábitos e a paisagem.

A dimensão geográfica na BNCC também dialoga com o campo **"O eu, o outro e o nós"**. Compreender o seu *lugar* no mundo permite à criança construir sua identidade étnico-racial, social e cultural. Ao perceber que existem crianças que vivem em campos, florestas, áreas ribeirinhas, quilombos, aldeias indígenas ou em grandes centros urbanos com hábitos espaciais distintos, a criança

aprende a respeitar a alteridade e a combater o etnocentrismo desde cedo.

O primeiro referencial espacial da criança é o seu próprio **corpo**. Não há possibilidade de uma criança compreender o mapa de um bairro ou o conceito de "norte/sul" se ela não compreendeu, sensorialmente e motoramente, a geografia do seu próprio organismo.

O desenvolvimento da espaciorregionalidade na infância passa por três etapas fundamentais da psicomotricidade:

Conhecimento do Próprio Corpo: Nomear e sentir as partes do corpo, identificar o eixo vertical (cabeça até os pés) e horizontal.

Esquema Corporal e Imagem Corporal: Sentir a ocupação do corpo no espaço físico. Brincadeiras como "entrar dentro de uma caixa de papelão", "passar por baixo da mesa" ou "espremer-se entre dois túneis" fornecem dados proprioceptivos valiosos sobre tamanho, volume e massa corporal.

Lateralidade (Direita e Esquerda): A internalização do lado dominante (destro ou canhoto) e o reconhecimento da direita e esquerda no próprio corpo precedem a capacidade de identificar a direita e esquerda no corpo do outro ou em um mapa (descentralização espacial).

O pátio da escola e os espaços ao ar livre são os verdadeiros "laboratórios geográficos" da Educação Infantil. A organização de **circuitos motores** (subir, descer, saltar, contornar, engatinhar por dentro de manilhas, caminhar sobre linhas sinuosas) estimula a inteligência espacial.

Durante essas vivências, o professor atua alimentando o vocabulário geográfico: "*Agora vamos passar **por trás** da árvore*", "*Quem consegue subir **no alto** do morro?*", "*Vamos andar em fila mantendo a distância **perto** do colega*". Essa verbalização associa a sensação física à linguagem conceitual.

A **Alfabetização Cartográfica** é o processo de ensino-aprendizagem pelo qual o sujeito se torna leitor e produtor de mapas. Diferentemente do que muitos imaginam, esse processo não começa na idade adulta com mapas políticos complexos, mas sim na infância, através de linguagens artísticas, do brincar e de representações tridimensionais.

Sonia Castellar e Maria Elena Simielli, referências na Metodologia do Ensino de Geografia, enfatizam que para a criança tornar-se uma **leitora crítica de mapas** no futuro, ela precisa primeiro ser uma **mapeadora do seu próprio espaço** no presente.

O desenho infantil é uma das formas mais autênticas de representação espacial. Quando a criança de 4 ou 5 anos desenha o seu quarto, a sua casa, o caminho da escola ou a sala de aula, ela está fazendo **cartografia**.

Nos primeiros anos (fase das garatujas e do pré-esquematismo):

- Os objetos surgem "flutuando" no papel, sem linha de base ou chão estruturado (ausência de referencial euclidiano).

- O tamanho dos elementos no desenho não segue uma escala real, mas sim uma **escala afetiva** (o elemento mais importante para a criança, como ela mesma ou a mãe, é desenhado em tamanho gigante, enquanto a casa pode ser desenhada pequenininha ao lado).

O educador mediador intervém sem corrigir de forma autoritária, mas instigando a observação: "*Onde fica a porta da sua casa no desenho?*", "*Para ir da sua cama até o banheiro, por onde você passa?*", "*Vamos desenhar o chão para as pessoas não ficarem caindo no ar?*".

Uma das estratégias mais eficientes para a alfabetização cartográfica inicial é a transição do espaço físico real para o tridimensional (maquete) e, em seguida, para o bidimensional (desenho/mapa).

PASSO A PASSO METODOLÓGICO:

Exploração do Espaço Real: A turma faz um "passeio de investigação" pela sala de aula ou pelo parque da escola, observando onde ficam as mesas, a porta, o canto dos brinquedos e as janelas.

Construção da Maquete (Tridimensional): Usando caixas de sapato, caixinhas de fósforo, blocos de madeira e pecinhas de montar, as crianças constroem coletivamente a maquete da sala de aula sobre uma mesa grande. As caixas de remédio viram as mesas; os carretéis viram os lixeiros.

Mudança de Ponto de Vista (Visão Vertical vs. Oblíqua): O professor propõe que as crianças olhem a maquete de lado (visão oblíqua) e depois subam em cadeiras com segurança ou olhem **exatamente de cima para baixo** (visão vertical). Essa é a descoberta fundamental da Cartografia: o mapa é a representação da terra vista de cima!

Passagem para o Desenho (Bidimensional / Planta Baixa): As crianças colocam papéis pardos sob os objetos da maquete e contornam suas bases com pincel atômico. Ao retirar os objetos sólidos, o grupo visualiza a **planta baixa** da sala.

Esse percurso concretiza um conceito abstrato de forma lúdica, significativa e inesquecível.

A Geografia articula os conhecimentos sociais e os fenômenos naturais. Na Educação Infantil, a relação da criança com a natureza deve ser resgatada e valorizada, sobretudo em uma época marcada pelo excesso de telas e pelo "transtorno do déficit de natureza".

A observação dos fenômenos naturais é uma fonte inesgotável de encantamento e aprendizado geográfico:

- **O Clima e o Tempo Atmosférico:** A criação do "Painel do Tempo" na rotina diária (ensolarado, chuvoso, nublado, ventania) permite à criança registrar variações temporais e relacioná-las com o próprio corpo (usar casaco quando faz frio, beber mais água quando faz calor).

- **Os Elementos da Natureza:** Manipular terra, areia, pedras, folhas secas, água e argila nos cantos de investigação heurística. Compreender que solos diferentes têm texturas, cores e cheiros diversos.

- **A Paisagem e suas Transformações:** A paisagem é tudo aquilo que a nossa visão/sensibilidade alcança. O professor pode levar as crianças para observar a paisagem ao redor da escola, identificando elementos naturais (árvores, pássaros, céu) e elementos humanizados/construídos (casas, postes, asfalto, carros).

A implementação de uma **horta comunitária/pedagógica** na Educação Infantil reúne múltiplos saberes geográficos. Ao plantar uma semente, regar, cuidar e acompanhar o crescimento do alimento, a criança aprende sobre a dependência humana em relação ao solo, ao sol e à água.

Além disso, trabalhar o destino dos resíduos sólidos (reciclagem, compostagem do lixo orgânico da merenda) constrói uma postura de **ética e responsabilidade socioambiental** desde os primeiros anos de vida, preparando cidadãos conscientes para enfrentar as crises climáticas do século XXI.

A ação do educador é o elemento articulador que transforma vivências cotidianas em conceitos geográficos estruturados.

A literatura infantil é uma poderosa janela para expandir as fronteiras espaciais das crianças. Através dos livros ilustrados, a turma pode "viajar" para outros lugares do planeta, conhecendo paisagens, climas e culturas totalmente diferentes da sua realidade imediata.

Livros que exploram itinerários, mapas afetivos e viagens (como *O Barbudo*, *A Maior Flor do Mundo*, *O Pequeno Príncipe* e contos tradicionais indígenas e africanos que narram a criação dos rios e das montanhas) estimulam o imaginário espacial.

A avaliação do raciocínio geográfico na Educação Infantil segue rigorosamente os preceitos do Artigo 31 da LDB (Lei nº 9.394/96), sendo vedada a utilização de provas ou atribuição de notas. A avaliação é **formativa, contínua e acompanhada por meio de registros**.

A **Documentação Pedagógica** em Geografia inclui:

Diários de Bordo e Anotações de Campo: Relatos das perguntas das crianças durante passeios no entorno da escola (*"Por que aquele prédio é tão alto?", "Para onde vai a água da chuva no bueiro?"*).

Portfólios com Desenhos de Itinerários: Evolução dos mapas corporais e das representações espaciais da criança ao longo do ano.

Fotografias e Vídeos de Maquetes e Construções: Registros da interação das crianças com blocos de montar e maquetes tridimensionais.

Relatórios Descritivos de Desenvolvimento Espacial: Documentos síntese para as famílias, narrando como a criança se orienta no espaço, como compreende as regras do lugar e como interage com a natureza e com o grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida neste artigo demonstra com clareza que a Geografia na Educação Infantil não é uma disciplina precoce nem uma coleção de nomes abstratos, mas sim uma dimensão essencial do desenvolvimento humano, do raciocínio e da cidadania.

O espaço é onde a vida acontece. Permitir que a criança pequena compreenda o seu corpo como primeiro referencial espacial, explore o espaço vivido com autonomia, construa maquetes e representações do seu entorno e investigue os fenômenos da natureza é garantir a ela o direito de habitar o mundo de forma consciente, afetuosa e crítica.

Fundamentar as práticas pedagógicas nos aportes de Piaget, Vygotsky, Castellar e nas orientações da BNCC possibilita superar o analfabetismo cartográfico e a alienação espacial desde o berçário. A alfabetização cartográfica inicial, conduzida com intencionalidade pedagógica e ludicidade, oferece às crianças as ferramentas simbólicas para que possam, no presente e no futuro, ler os mapas da vida, reconhecer a diversidade dos povos e das paisagens e cuidar do planeta Terra como nossa casa comum.

Para que essa abordagem se consolide de forma ampla nas creches e pré-escolas brasileiras, torna-se imperioso investir na formação permanente de professores de Educação Infantil, garantindo-lhes fundamentos sólidos sobre a Geografia da Infância, além de infraestrutura escolar rica em espaços ao ar livre, materiais manipuláveis e literatura de qualidade. Somente assim formaremos gerações que saibam onde estão, para onde querem ir e como podem construir um mundo socialmente justo e ambientalmente sustentável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica*. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica*. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

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.

CALLAI, Helena Copetti. *A geografia na escola infantil*. In: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **O ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

CASTELLAR, Sonia (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conceitos*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2013.

LE SANN, Janine G. *A cartografia para crianças: uma proposta de alfabetização cartográfica*. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. *Para a construção do espaço pela criança*. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A representação do espaço na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1993.

SIMIELLI, Maria Elena. *O sistema de representação cartográfica: leitura de mapas na educação básica*. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nos anos iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



OS CONHECIMENTOS CIENTÍFICO, COTIDIANO E ESCOLAR PRESENTE EM UMA PROPOSTA DE AULA SOBRE A QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL

SCIENTIFIC, EVERYDAY, AND SCHOOL KNOWLEDGE PRESENT IN A LESSON PROPOSAL ON THE SOCIO-ENVIRONMENTAL ISSUE

FERNANDA DA ROCHA CARVALHO

Graduada em Licenciatura em Física pelo Instituto Federal de Tecnologia de São Paulo – IFSP **(2012).** Segunda Licenciatura em Matemática pela Faculdade Campos Elíseos (**2022**). Mestra em Ensino e História das Ciências e da Matemática pelo programa de pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal do ABC – UFABC **(2016).** Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (**2021**). Doutora em Ensino e História das Ciências e da Matemática pelo programa de pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal do ABC – UFABC **(2024).** Professora do Ensino Médio – Física – na EE Martha Figueira Netto da Silva. Professora de Ensino Fundamental II – Matemática – na EMEF Antonio de Sampaio.

RESUMO

As questões socioambientais vêm sendo incorporadas no currículo escolar com a intenção de contribuir para uma formação mais crítica frente aos problemas advindos da sociedade contemporânea. Pautado por essa preocupação e com a intenção de contribuir com as reflexões acerca dessas questões do ponto de vista do Ensino de Física, esse trabalho propõe analisar, partindo dos conhecimentos cientifico e cotidiano, o conhecimento escolar presente em uma proposta de aulas. Metodologicamente, a pesquisa levanta alguns elementos que caracterizam tais conhecimentos e identificam alguns aspectos que podem influenciar as propostas de aulas, caracterizados como conhecimento escolar. Dos resultados, notam-se a necessidade de estabelecer o conhecimento escolar em suas singularidades, de forma que seja possível reconhecê-lo em sala de aula com suas próprias dinâmicas.

Palavras-chave: ensino de física; conhecimento escolar; meio ambiente; complexidade.

ABSTRACT

Socio-environmental issues are being incorporated into the school curriculum with the aim of fostering a more critical perspective regarding the problems arising from contemporary society. Driven by this concern and seeking to contribute to reflections on these issues from the standpoint of physics education, this study proposes an analysis of the "school knowledge" present in a specific lesson plan, drawing upon both scientific and everyday knowledge. Methodologically, the research identifies elements characterizing

these forms of knowledge and highlights aspects that can influence lesson proposals—aspects defined here as school knowledge. The results point to the need to establish school knowledge in terms of its unique characteristics, enabling it to be recognized within the classroom through its own specific dynamics.

Keywords: physics education; school knowledge; environment; complexity.

INTRODUÇÃO

Algumas mudanças vêm ocorrendo no espaço escolar em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos alcançados pela sociedade contemporânea. Tais mudanças prescindem de uma formação na qual o cidadão tenha capacidade de ser tornar crítico e reflexivo, reconhecendo, por exemplo, as contribuições das distintas esferas sociais para exercício da cidadania. De certa forma, as discussões de natureza socioambiental na escola podem contribuir para uma formação nessa perspectiva, visto a sua capacidade de transitar em diferentes áreas do conhecimento.

Nesse contexto, o currículo escolar, em especial o de ciências, passa a ter um papel fundamental na promoção dessa mudança, buscando aproximar os conhecimentos científicos às questões sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais. De acordo com García (1998), o estudo da ciência da natureza não pode se resumir apenas ao conteúdo de ciência, devendo utilizar em seu corpo teórico, um grande número de conceitos originados em outras áreas, reconhecendo a importância da interdisciplinaridade. Essa preocupação já vem sendo apontada nos documentos oficiais nacionais que balizam o ensino, a exemplo das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e PCN+ (BRASIL, 2002). Neles pode-se notar a preocupação com a construção do conhecimento interdisciplinar, articulado com os aspectos social e cultural. Especificamente, no que se refere à temática ambiental no contexto do ensino de Física, as orientações sugerem os conteúdos de termodinâmica, conservação de energia e questões energéticas.

No contexto da pesquisa em ensino de ciências, diversos autores têm discutido a inserção da temática socioambiental na escola. Assim, por exemplo, há trabalhos apresentados no XX Simpósio Nacional Ensino de Física, realizado em 2013, que trata das incertezas dos temas socioambientais (BARROS; BASTOS; SARAIVA; CARAMELO 2013); da questão socioambiental na perspectiva da aprendizagem significativa (NIEBUHR; VALASKI, 2013); do tema aquecimento global no ensino de física (MORAES; ARAUJO, 2013); propõe trabalhar com problemas ambientais nas aulas de física para o ensino médio (SANTOS; BARROS; AMORIM, H. S; 2013); aborda a física e a poluição sonora (MOREIRA; MARCEDO; OLIVEIRA; 2013); articula a questão socioambiental e física (GOUVEIA; ANTUNES; CARAMELLO; 2013); aborda um sistema de aquecimento solar como tema de formação (LOPES; FEREIRA; AUTH; 2013); aproxima a física e as questões socioambiental (SANTOS; CARAMELLO 2013); tomas as discussões em física para proteger o meio ambiente (COSTA; FILHO; LIMA; DOMINICI 2013) etc. Outras reflexões sobre a temática merecem destaque, a saber, a preocupação com a abordagens centradas em temas, a exemplo da água (WATANABE, 2008; GARCÍA, 1998), da poluição (GARCÍA, 1998; DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002) e mudanças climáticas (REIS, 2013; WATANABE, 2012).

Influenciados pelas demandas sociais, documentos oficiais que balizam o ensino e pesquisas na área de ensino, os professores, de certa forma, passaram a incorporar em suas práticas escolares discussões sobre meio ambiente. Loureiro (2008) argumenta em sua obra que a escola, sendo um instrumento funcional à sociedade, deve superar os ensinos conduzidos sem reflexões críticas e pouco contestadas, propondo uma educação ambiental contextualizada em uma sociedade moderna. Para o autor, nada adianta a inserção da educação ambiental no currículo escolar sem considerar os processos sociais, as

interações de poder, regras institucionais, as condições de trabalho do docente e a comunidade que o aluno está inserido. Diante disso, parece fundamental discutir ações para a escola nas quais os docentes possam efetivamente promover reflexões que articulem a visão da ciência com outras esferas do conhecimento (social, política, econômica, cultural etc.), buscando uma formação científica articulada com o efetivo exercício da cidadania.

Uma primeira preocupação com a questão recai na busca por um conhecimento escolar[1] (GARCIA, 1998) que possa contribuir para a formação de um sujeito em constante transformação. Diante dessa problemática, esse trabalho propõe identificar alguns elementos que caracterizam os conhecimentos cotidiano e científico que envolve a questão do Aquecimento Global (AG), para então identificar aqueles que podem caracterizar o conhecimento escolar. Nota-se que a caracterização desses elementos será possível ao analisar uma proposta de ensino produzida pelo Grupo de Ensino de Ciências e suas Complexidades (GrECC), na qual ganha espaço a aproximação da Física com a questão ambiental.

Metodologicamente, esse trabalho primeiramente identifica elementos do conhecimento científico sobre a temática AG, tomando como referência algumas referências da ciência; em um segundo momento, visando identificar elementos do conhecimento cotidiano, levantam-se os assuntos que mais aparecem no discurso de um grupo de professores quando se trata da temática AG; e, por fim, discute-se uma proposta de aulas que podem trazer elementos específicos que caracterizam o conhecimento escolar. Para a análise dos dados dos momentos desta pesquisa tomou-se como referência a Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2007).

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

(I) CONHECIMENTO CIENTÍFICO E AS QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS

O conhecimento científico é aquele produzido, em sua maior parte, nas academias e centros de pesquisa. O seu desenvolvimento é caracterizado pela produção de pesquisas pela academia, que pode se dar em diferentes ambientes como laboratórios ou campo, por cientistas isolados ou em equipes de pesquisas (GARCÍA, 1998). Ele se diferencia dos outros conhecimentos pela forma como são geradas as questões e seus resultados. O método básico de como deve ser o procedimento a fim de produzir conhecimento científico consiste em identificar teorias, leis ou técnicas para interpretar ou desenvolver os modelos. Também é importante ressaltar que o conhecimento científico não se reduz apenas observação, a experimentação e ao uso de fórmulas e equações, embora sejam elementos básicos nesse processo, mas a produção de conhecimento se dá no âmbito de uma comunidade científica por meio das organizações e elaborações científicas partindo de problemas concretos, num determinado momento histórico. É importante ressaltar que a ciência pode caracterizar-se por um processo de construção e desconstrução, permeada por rupturas e incertezas (MORIN, 2002).

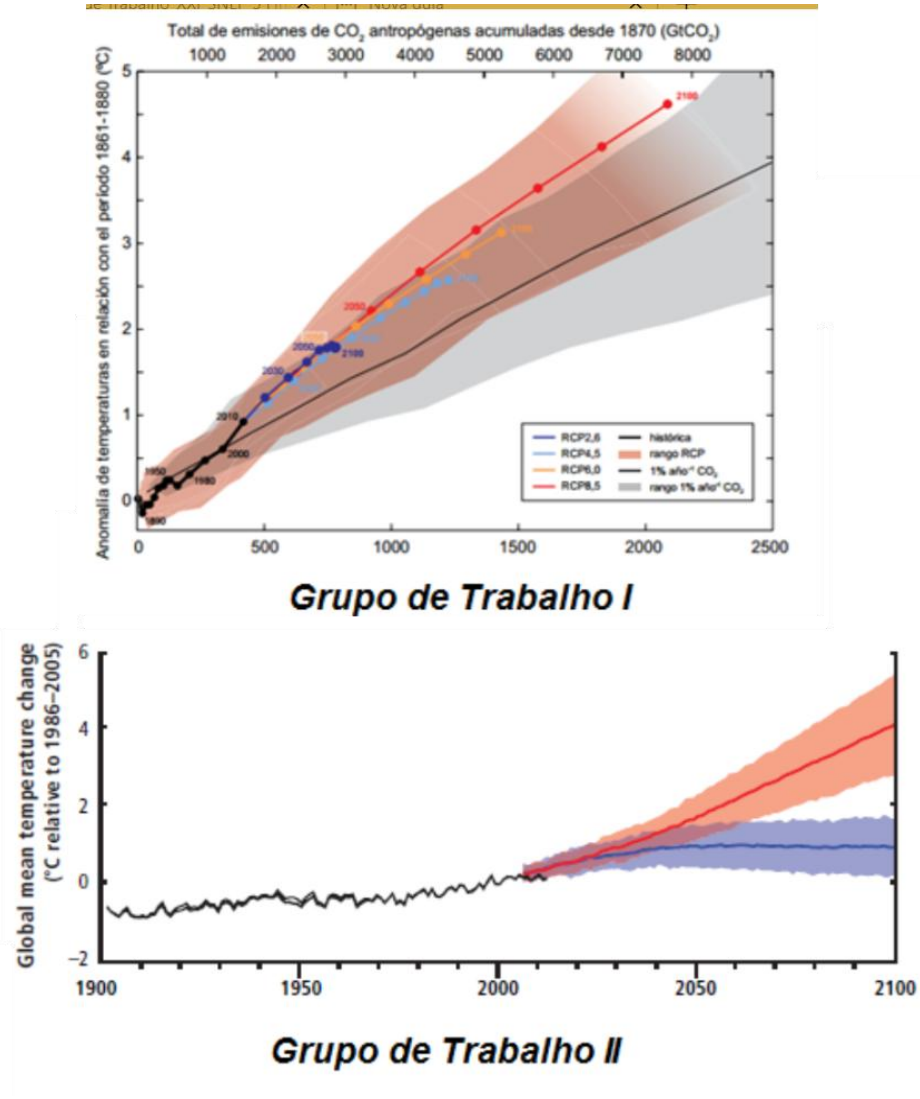
No que se refere ao conhecimento científico acerca das questões socioambientais, nota-se influência dos modelos científicos e novas tecnologias que procuram justificar as interferências humanas na dinâmica terrestre. Assim, o conhecimento científico nessa perspectiva baseia-se nas discussões sobre os métodos científicos, construção de hipóteses e possíveis soluções de problemas do ponto de vista de distintos modelos que visam entender a dinâmica da Terra.

Um exemplo desse tipo de conhecimento aparece nas discussões trazidas pelo *Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC) que prevêem o aumento da temperatura da Terra, baseando-se em diferentes

[1] Para García (2002) o conhecimento escolar é uma transição dos conhecimentos cotidiano e científico. O autor trata do conhecimento cotidiano como ideias e resoluções de problemas simples e práticos, único e universal; enquanto o conhecimento científico é organizado em conceitos, nos processos de utilização e nos contexto de construção. Para ele, o conhecimento escolar propõe ir além da distinção entre problemas científicos e cotidianos; esse conhecimento requer buscar questões, soluções e organizar as ideias a partir de pensamentos mais complexos em prol do simples.

modelos científicos, como se pode identificar na Figura 1. Nota-se que esse conhecimento já está permeado por interpretações dos grupos de pesquisas para o público geral, no entanto, ele pode adequadamente representar o conhecimento científico que desejamos retratar.

Figura 1: Gráficos do Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC)



FONTE: dados dos grupos WGI e WGII

Nesse sentido, é importante considerar que a representação apresentada ao público não corresponde diretamente à totalidade do conhecimento produzido no âmbito científico, mas resulta de um processo de seleção, sistematização e interpretação de dados e modelos. A construção dessas representações envolve diferentes níveis de elaboração do conhecimento, nos quais conceitos, evidências e projeções científicas são reorganizados de modo a possibilitar sua compreensão por diferentes públicos. Assim, a Figura 1 pode ser compreendida não apenas como uma representação dos possíveis cenários de variação da temperatura terrestre, mas também como uma forma de comunicação do conhecimento científico, evidenciando como resultados produzidos no campo da ciência são transformados e apresentados socialmente.

Para chegar nessa conclusão, os cientistas pautaram-se em diversos modelos científicos, conhecidos como relatórios de avaliação do IPCC, que tem como objetivo fornecer uma visão clara e atualizada sobre o estado atual do conhecimento científico relevante para a mudança climática. Esses relatórios são desenvolvidos por três Grupos de Trabalho (WGI, WGII e WGIII), sendo relatados aqui somente WGI e WGII.

O WGI fornece uma avaliação abrangente das alterações climáticas, tendo como base o aumento da temperatura média global em função da emissão de CO_2, no período de 1860 a 2010. Os resultados obtidos são pautados pelos modelos do ciclo climático e do carbono (ARTAXO, 2014). Tal grupo sustenta a hipótese que grande parte da mudança climática e o aumento observado na temperatura média global são parecidos com o aumento observado nas concentrações de gases do efeito estufa antropogênico, resultados da emissão de CO_2, e irreversível na escala temporal. Já o WGII contribui com pesquisas voltadas principalmente aos impactos, adaptação e vulnerabilidade climática, avaliando os riscos para a sociedade, economia e ecossistemas. De modo geral, esse grupo procura trabalhar com temperaturas globais e não locais. Nota-se que a intenção do WGII é identificar o aumento da temperatura global nos próximos anos, tal como apresentado na Figura 1 (em vermelho a temperatura alta; em azul a temperatura mais baixa). Salientam que, mesmo no cenário menos catastrófico (gráfico azul), a temperatura média da Terra tende a aumentar.

Outro exemplo desse tipo de conhecimento, que se obtém diretamente de dos instrumentos de medida, refere-se aos dados[2] disponibilizados pelo *Instituto Nacional de Meteorologia* (INMET) para a determinação da temperatura média de distintas regiões do país. O INMET tem como uma de suas tarefas analisar e disponibilizar informações sobre possíveis desastres naturais, como alagamentos e secas nas regiões brasileiras. Observa-se no Figura 2 os dados das médias de temperatura de 1980 a 2011, das cidades de Araxá, Capinópolis, Frutal, Ituiutaba, Patos de Minas e Uberaba.

Figura 1: Dados das médias de temperatura de 1980 a 2011

Temperatura							
Meses	**Araxá**	**Capinópolis**	**Frutal**	**Ituiutaba**	**Patos de Minas**	**Uberaba**	**Total**
Janeiro	22,76	24,76	24,94	26,54	23,05	24,11	24,36
Fevereiro	23,11	25,28	26,15	26,69	23,46	24,40	24,85
Março	22,74	25,20	26,01	26,43	23,08	24,33	24,63
Abril	22,25	24,96	25,58	25,89	22,54	23,80	24,17
Maio	20,45	22,94	22,21	23,64	21,07	21,36	21,94
Junho	19,41	22,11	20,71	22,48	20,01	20,42	20,86
Julho	19,54	22,29	20,80	22,92	20,22	20,65	21,07
Agosto	21,09	24,44	24,73	25,09	21,98	22,77	23,35
Setembro	22,30	26,05	26,03	26,98	23,50	24,26	24,85
Outubro	23,17	26,56	27,04	27,49	24,09	25,08	25,57
Novembro	22,67	25,70	26,61	27,04	23,04	24,55	24,93
Dezembro	22,25	25,22	26,23	26,51	22,80	24,26	24,55

Figura 2: fonte INMET

Esses exemplos de abordagens do ponto de vista da academia, de forma geral, prescindem de uma interpretação apoiada em um aparato e conhecimento específicos. Um conhecimento advindo diretamente da academia pode não ter significado para o aluno, tal como salienta García (1998). Cabe destacar que para o autor, o conhecimento científico se aplica especificamente no contexto científico.

[2] Ainda que já haja uma releitura, considerou-se que há dados 'brutos' obtidos diretamente de instrumentos.

(II) CONHECIMENTO COTIDIANO E AS QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS

O modo como o sujeito desenvolve ferramentas para interpretar a natureza e o mundo ao seu redor sem, por exemplo, ter a preocupação em comprovar suas idéias a partir de modelos, refere-se ao conhecimento cotidiano. Esse é um conhecimento influenciado pelas idéias, experiências, costumes culturais e tradições, desenvolvido para resolver problemas práticos de experiências diárias (GARCÍA, 1998).

De forma geral, o conhecimento cotidiano constrói-se quando o indivíduo, diante da necessidade de compreender e 'dominar' o meio do qual faz parte, cria estratégias pautadas por observação e informação adquiridas independentemente de estudos, pesquisas, reflexões ou aplicações da ciência. Para Garcia (1998), o conhecimento cotidiano mesmo estando ligado a problemas práticos resolvidos pelo pensamento cotidiano do sujeito, as respostas dadas aos problemas dessa esfera não são universais e homogêneas, pois depende do grupo social ao qual pertence e a situação concreta na qual se encontra. Isso significa que em uma mesma comunidade é possível encontrar respostas mais simples e outras mais complexas para um mesmo problema.

No que se refere às questões socioambientais, o conhecimento cotidiano implica tanto em problemas mais gerais, geralmente apresentados pelos meios de comunicação, quanto locais, como aqueles que são da esfera de ação imediata.

Ao fazer um levantamento sobre as idéias dos professores do GrECC sobre o tema AG, surgiram relações do tipo: Aumento do gás carbônico na atmosfera; Queimadas; Crédito de Carbono; Poluição causada pelos carros e caminhões; Terremotos; Mudanças climáticas; Aumento da produção de gases estufa; Chuva ácida; Aumento do nível do mar; Furacões, tornados e devastação; Desmatamento; Seca no nordeste; Maior frequência de vulcões em erupção; Inversão Térmica; Poluição atmosférica nas grandes cidades; Tratado de Kyoto; Degelo das geleiras dos pólos; Alagamento nas cidades; Aumento da atividade na superfície do Sol; Extinção de espécies animais; Migração fora de época das aves; Maior frequência de Tsunamis; Aumento da mortandade de baleias; Ação humana irresponsável; Ameaça à biodiversidade; Racionamento de água; Buraco da camada de ozônio; Efeito estufa etc.

Cabe salientar que, segundo García (1998), o conhecimento cotidiano não é um conhecimento simples, podendo ser extremamente rico e complexo e, tal como no conhecimento científico, o conhecimento cotidiano se aplica no contexto cotidiano e pode ser influenciado pelo escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

(I) UM OLHAR PARA A SALA DE AULA

Como já salientado, o conhecimento científico diferencia-se do conhecimento cotidiano, em especial, por apresentar formulações e organizações bem demarcadas. Pode-se dizer que a ciência tem como característica a definição clara e precisa de conceitos enquanto o conhecimento cotidiano não prescinde dessa mesma organização, pautando-se em saberes pessoais. Para García (1998) existe a possibilidade de passar de uma para outra forma de conhecimento, promovendo a transição dos conhecimentos cotidiano e científico para conhecimento escolar. O autor levanta a existência de uma interação contínua entre os conhecimentos, pois ambos constituem sistema de ideias aberto e evoluem conjuntamente no tempo, o que significa que não mudam independentemente um do outro. Sendo assim, o conhecimento escolar integra as outras formas de conhecimento e é enriquecido pelo conhecimento cotidiano, que apoia, desde uma perspectiva mais sistêmica, a continuidade entre as diferentes formas de conhecimento (GARCÍA, 1998).

Diante disso, o conhecimento escolar sobre o AG pode ter como referência o conhecimento trazido pela academia sobre, por exemplo, estudos acerca do aumento da temperatura da Terra e modelos sobre as

mudanças climáticas. Ao mesmo tempo em que necessita incorporar aspectos da esfera cotidiana para aproximar os alunos da problemática socioambiental, tomando, por exemplo, ideias sobre a poluição do ar nos grandes centros urbanos. Do nosso ponto de vista, a interação dessas perspectivas implicaria em identificar, a partir da visão de professores e pesquisadores, os principais elementos que podem contribuir para uma formação mais crítica, complexa e reflexiva (CARAMELLO, 2012), caracterizando o conhecimento escolar.

(II) O CONHECIMENTO ESCOLAR E AS QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS

A partir desses pressupostos, alguns dos conhecimentos escolares sobre o AG foram identificados pelos GrECC, retratados em um conjunto de aulas de física que se inicia, em um *primeiro momento*, com os conhecimentos dos alunos sobre a temática. A nosso entender, esse momento se torna fundamental, pois a partir dessas discussões e ao longo do desenvolvimento da proposta de aulas o aluno tem a oportunidade de sistematizar as causas e consequências do AG, assim como procurar respostas para a questão: “A Terra está mesmo aquecida?”.

Em um *segundo momento, a proposta* procura mostrar as dificuldades encontradas pelos cientistas ao determinar a temperatura da Terra diante das incertezas das medidas. Assim, a questão apresentada no primeiro momento da proposta de aula pode ser respondida pelos alunos através de uma atividade experimental e de aulas pautadas nos modelos científicos (*terceiro momento*). Nesse momento, a proposta é que os alunos coletem dados da temperatura em suas residências por um período de 10 dias. A intenção com isso é que os alunos possam ao final ‘determinar’ a temperatura da Terra, salientando as dificuldades encontradas e as incertezas do sistema. Nessa proposta os alunos (i) registram os dados coletados; (ii) montam tabelas; (iii) constroem gráficos da temperatura em função do tempo; e (iv) calculam a média de temperatura, discutindo qual o método mais indicado para determinar a temperatura de sua região.

O *terceiro momento* tem como objetivo apresentar os conceitos da física e os modelos da ciência que subsidiam os estudos acerca do AG. Para isso, disponibilizam-se 5 aulas, distribuídas da seguinte forma:

- As aulas 1 e 2 abordam os conceitos de física, como as trocas de calor, temperatura e energia, visando tratar o planeta Terra enquanto um sistema aberto. Cabe destacar que as questões propostas tem a intenção de aproximar a temática das situações do cotidiano como, por exemplo, ‘De onde veio à energia que faz com que o copo de água tenha tal temperatura?’ ‘De onde veio o calor que o ar recebeu?’ ‘O que faz com que a temperatura do ar varie?’. As respostas à essas questões estão vinculadas a ideia de que a Terra recebe e cede energia, como um sistema aberto e dinâmico que troca energia com o meio. Nesse momento torna-se fundamental articular as respostas dos alunos com o conhecimento científico, de forma a sistematizar os conhecimentos escolares.

- Na aula 3 discutem-se a Física da atmosfera, abordando o balanço dos fluxos de energia da Terra. O objetivo dessa aula é mostrar as variações no fluxo de energia que entra e sai do planeta, mantendo-se em equilíbrio dinâmico. A questão que norteia a discussão é ‘A Terra é um sistema aberto, como analisar a radiação que entra e sai do sistema?’. Para discuti-la faz-se uma analogia com um tanque de água, explorando a ideia de equilíbrio dinâmico.

- Na aula 4, após a discussão sobre fluxo de energia na Terra e a interação com a atmosfera, mostra-se que para manter ou variar a temperatura do planeta é necessário que haja retenção de calor através do fenômeno chamado efeito estufa. Nessa aula também se abordam elementos para tentar responder a questão ‘Como podemos saber se a ação humana contribui para aumentar o AQ?’.

- Na aula 5 sistematiza-se a discussão iniciada na aula 4, trazendo os dados de temperatura coletados pelos alunos no *segundo momento*. A intenção com isso é ajudar os alunos nas leituras dos gráficos e identificar as incertezas presentes nessas dados (uma das dificuldades dos cientistas).

No *quarto momento* discutem-se os diferentes argumentos que envolvem o AG. A intenção é abordar algumas polêmicas que permeiam o assunto para que os alunos possam desenvolver argumentos e ter uma posição diante de problemas socioambientais. Para isso, propõe-se uma atividade pautada na Aprendizagem Social (JACOBI, 2013) refletida em um debate em sala de aula com a representação (i) dos cientistas céticos (que acreditam que o homem não pode ser o grande responsável pelo aquecimento global); (ii) dos cientistas ortodoxos (representados pelas ideias presentes no IPCC); (iii) do governo; e (iv) da sociedade.

No quinto *momento* ocorre a sistematização da proposta de aulas. Esse momento traz algumas reflexões sobre as ações que podem contribuir para uma mudança de postura dos cidadãos frente ao meio ambiente, discutindo a importância do 'Ser' em prol do 'Ter'. Para isso organizam-se um conjunto de imagens e questões que têm a intenção de instigar os alunos a se posicionarem frente às questões polêmicas, como a do AG.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Da perspectiva deste trabalho, procurou-se refletir sobre os conhecimentos científico e cotidiano respeitando-se suas próprias naturezas, de forma que eles se aplicam em contextos específicos. Em outras palavras, salientou-se que o conhecimento cotidiano é aplicado nas relações dessa esfera e o científico no contexto da academia. Buscou-se salientar que o conhecimento escolar, aplicado no contexto da escola, pode integrar as outras formas de conhecimentos. Diante disso, ele passa a ter sua própria natureza e dinâmica, o que conduz ao entendimento de que é importante levar para a escola um conhecimento que não deve ser apenas a transposição de um conhecimento científico, nem de um discurso presente no cotidiano (por exemplo, aqueles advindos dos interesses da mídia, de grupos restritos etc.). Esse *status* do conhecimento escolar dá a oportunidade para que novas relações se estabeleçam, seja devido à dinâmica dos outros conhecimentos ou de sua própria dinâmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção com esse trabalho foi explicitar a natureza do conhecimento escolar enquanto dinâmico e complexo, de forma que cada interação nas esferas científica e cotidiana também requer alterações no contexto escolar. Essa interação, por sua vez, enfatiza a importância de um ensino de ciências contextualizado e pautado no conhecimento científico.

Nessa perspectiva, o conhecimento escolar não deve ser compreendido como uma simples reprodução ou transposição do conhecimento científico para a sala de aula. Trata-se de um processo de construção que envolve seleção, organização, interpretação e ressignificação dos conhecimentos, considerando as características dos estudantes, os contextos sociais e culturais e as finalidades educacionais. Dessa maneira, as transformações que ocorrem na produção científica e nas relações estabelecidas pelos sujeitos com o cotidiano também repercutem sobre aquilo que é selecionado e desenvolvido no espaço escolar.

A discussão apresentada evidencia, portanto, a necessidade de reconhecer diferentes formas de conhecimento e suas relações, sem perder de vista a especificidade do conhecimento científico e sua importância para a formação dos estudantes. Ao aproximar conceitos científicos de situações socialmente significativas, o ensino de Ciências pode favorecer não apenas a compreensão de

fenômenos, mas também a capacidade de interpretar informações, questionar explicações e posicionar-se diante de questões que permeiam a sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetro Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Brasília: MEC, 1997.*

BARROS, N.R.; BASTOS, B.P.; SARAIVA, C.P.; CARAMELO, G. W. *Produções na área de ensino de ciências que tratam das incertezas dos temas*. Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2013.

CARAMELLO, G. *Aspectos da complexidade: contribuições da Física para a compreensão do tema ambiental.* São Paulo – SP. 246 p. Tese (Doutorado) - Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

COSTA, E.A.; FILHO, M.C.B; LIMA, I.L.; DOMINICI; J. L. P. *Ciência reciclável: uma forma didática de aprender física e proteger o meio ambiente*. Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2013.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCÍA, J. E. *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Espanha: Díada Editora S. L., 1998.

GOUVEIA, A. T.; ANTUNES, M. R.; CARAMELLO, G. W. *Questões socioambientais nas aulas de Física: considerações sobre duas propostas de aula.* Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2013.

INMET. INSTITUTO NACIONAL DE METEOROLOGIA. Disponível em: <http://www.inmet.gov.br/portal/>. Acessado em 10 de julho de 2014.

IPCC. Intergovernmental Panel on Climate Change. Disponível em: <http://www.ipcc.ch/organization>. Acessado em 24 de julho de 2014.

LOUREIRO, C, F, B. *Caminhos da educação ambiental: da forma a ação.* Campinas, SP. 3ºedicão, 2008

MORAES, J.U.P.; ARAÚJO, M.S.T. *Abordagem do tema aquecimento global sob o enfoque CTSA no ensino de física.* Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2013.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva. Ijuí, Editora Unijuí, 2007.

MOREIRA, C.C.; MARCEDO, C.C.; OLIVEIRA, D. G. *A Física e a Poluição Sonora: construção e aplicação de um projeto temático.* Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2013.

Palestra do professor Paulo Artaxo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JbhQuhx7fUI>. Acessado em 03 de julho de 2014.

SANTOS, F. A.; CARAMELLO, G. W. *Aproximações entre a física e as questões socioambientais: uma proposta para sala de aula.* Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2013.

Watanabe, G*. Elementos para uma abordagem temática: a questão das águas e sua complexidade*. São Paulo. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – Universidade de São Paulo. IFUSP, 2008.



O BRINCAR HEURÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORAÇÃO, DESCOBERTAS E APRENDIZAGENS POR MEIO DOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

HEURISTIC PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: EXPLORATION, DISCOVERY, AND LEARNING THROUGH UNSTRUCTURED MATERIALS

FLÁVIA SILVA ALMEIDA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (2015); especialista em Arte de Contar Histórias pela Faculdade do Estado de São Paulo (2023); especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pela FACONNECT (2025). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

RESUMO

O brincar constitui uma das principais formas de aprendizagem na Educação Infantil, possibilitando que as crianças explorem o ambiente, estabeleçam relações, expressem ideias e construam conhecimentos por meio das interações e das experiências vivenciadas. Nesse contexto, o brincar heurístico destaca-se como uma abordagem pedagógica que favorece a investigação, a criatividade e a autonomia ao utilizar materiais não estruturados que permitem múltiplas possibilidades de exploração. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições do brincar heurístico para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, discutindo a importância da organização dos espaços, da intencionalidade docente e da oferta de materiais diversificados para o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e reflexiva, fundamentado em documentos oficiais da Educação Infantil brasileira e em autores que discutem o brincar, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. As reflexões evidenciam que o brincar heurístico amplia as oportunidades de participação das crianças, fortalece sua autonomia, estimula a curiosidade e contribui para práticas pedagógicas coerentes com os princípios da Educação Infantil contemporânea.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincar heurístico; Materiais não estruturados; Aprendizagem; Autonomia.

ABSTRACT

Play is a primary form of learning in early childhood education, enabling children to explore their environment, build relationships, express ideas, and construct knowledge through interactions and lived experiences. In this context, heuristic play stands out as a pedagogical approach that fosters inquiry, creativity, and autonomy by utilizing unstructured materials that allow for multiple exploration possibilities. This article aims to analyze the contributions of heuristic play to pedagogical practices in early childhood education, discussing the importance of spatial organization, teacher intentionality, and the provision of diverse materials for the holistic development of young children. This is a qualitative study—bibliographic and reflective in nature—grounded in official Brazilian early childhood education documents and in the work of authors who discuss play, learning, and child development. The reflections highlight that heuristic play expands opportunities for children's participation, strengthens their autonomy, stimulates curiosity, and contributes to pedagogical practices aligned with the principles of contemporary early childhood education.

Keywords: Early childhood education; Heuristic play; Unstructured materials; Learning; Autonomy.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Nessa fase da vida, as experiências proporcionadas pelos contextos educativos contribuem para a construção de conhecimentos, para o fortalecimento das interações sociais e para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, motoras, afetivas e comunicativas. Nesse cenário, o brincar ocupa lugar central, sendo reconhecido não apenas como uma atividade própria da infância, mas como um direito assegurado às crianças e um importante meio de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2010; BRASIL, 2018).

Entre as diferentes possibilidades de organização das práticas pedagógicas, o brincar heurístico destaca-se por favorecer experiências investigativas baseadas na exploração livre de materiais não estruturados. Ao manipular objetos com diferentes formas, texturas, tamanhos e funções, as crianças ampliam sua curiosidade, desenvolvem a criatividade, formulam hipóteses, resolvem pequenos problemas e constroem conhecimentos a partir das próprias descobertas. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de organizar ambientes ricos em possibilidades de aprendizagem, observando atentamente os processos vivenciados pelas crianças e planejando experiências que respeitem seus interesses, ritmos e formas de participação.

Diante dessa concepção, torna-se relevante compreender de que maneira o brincar heurístico pode contribuir para práticas pedagógicas que valorizem a autonomia infantil, a exploração do ambiente e a construção de aprendizagens significativas. A discussão do tema também se justifica pela necessidade de fortalecer propostas educativas alinhadas aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL,

2010) e do Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), documentos que reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico.

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do brincar heurístico para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, destacando a importância dos materiais não estruturados, da organização dos espaços e da mediação docente na promoção do desenvolvimento integral das crianças. Para isso, realizou-se um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e reflexiva, fundamentado em documentos oficiais e em autores que discutem o brincar, o desenvolvimento infantil e a organização dos contextos educativos. Ao longo do texto, são apresentadas reflexões sobre os fundamentos do brincar heurístico, o papel do professor, a utilização de materiais não estruturados, a documentação pedagógica e as contribuições dessa abordagem para a construção de práticas educativas que respeitem a infância e reconheçam a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem.

BRINCAR COMO DIREITO DA CRIANÇA E POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM

O brincar ocupa lugar central na infância e constitui uma das principais formas pelas quais as crianças exploram o mundo, estabelecem relações, expressam sentimentos e constroem conhecimentos. Na Educação Infantil, brincar não representa apenas um momento de recreação, mas uma experiência essencial para o desenvolvimento integral, envolvendo aspectos cognitivos, motores, sociais, afetivos e culturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as práticas pedagógicas devem ter como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando experiências que respeitem as especificidades da infância e promovam o desenvolvimento das crianças em sua integralidade (BRASIL, 2010). Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular reafirma que brincar constitui um dos direitos de aprendizagem da criança, possibilitando experiências de convivência, participação, exploração, expressão e construção da identidade (BRASIL, 2018).

Sob essa perspectiva, o brincar deixa de ser compreendido como atividade complementar ao trabalho pedagógico e passa a ocupar posição central no planejamento docente. Ao brincar, a criança observa, experimenta, cria hipóteses, comunica ideias, estabelece relações entre objetos e situações, resolve pequenos desafios e atribui significados às experiências vividas. Essas ações favorecem aprendizagens que dificilmente seriam construídas apenas por meio de atividades dirigidas.

Kishimoto (2011) destaca que a brincadeira constitui uma importante linguagem da infância, pois permite à criança representar situações, elaborar experiências e desenvolver a imaginação de forma integrada ao processo de aprendizagem. Ao brincar, a criança interpreta o mundo, reelabora acontecimentos do cotidiano e produz conhecimentos a partir das interações estabelecidas com outras crianças, adultos e diferentes materiais.

Essa compreensão também se aproxima das contribuições de Vygotsky (2007), para quem o desenvolvimento infantil ocorre nas relações sociais e culturais. O autor considera que, durante a brincadeira, a criança amplia suas possibilidades de pensamento, desenvolve funções psicológicas

superiores e constrói novas formas de compreender a realidade por meio das experiências compartilhadas.

Nesse contexto, reconhecer o brincar como direito significa garantir tempos, espaços e materiais que favoreçam a participação ativa das crianças em experiências significativas. O papel da instituição de Educação Infantil consiste em organizar ambientes que despertem a curiosidade, estimulem a investigação e respeitem os diferentes ritmos de desenvolvimento, possibilitando que cada criança participe de forma autônoma e protagonista de seu processo de aprendizagem.

É nesse cenário que o brincar heurístico ganha relevância como abordagem pedagógica. Ao propor a exploração de materiais não estruturados em ambientes cuidadosamente organizados, amplia as oportunidades para que as crianças investiguem, descubram diferentes possibilidades de uso dos objetos e construam conhecimentos por meio da ação, da experimentação e das interações estabelecidas durante a brincadeira.

O BRINCAR HEURÍSTICO E A EXPLORAÇÃO DOS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

O brincar heurístico caracteriza-se como uma abordagem pedagógica que valoriza a exploração espontânea de objetos e materiais não estruturados pelas crianças. Desenvolvida por Elinor Goldschmied, essa proposta fundamenta-se na compreensão de que os bebês e as crianças bem pequenas aprendem principalmente por meio da experimentação, da curiosidade e da investigação do ambiente. Ao manipular diferentes objetos, elas constroem conhecimentos, estabelecem relações, formulam hipóteses e ampliam sua compreensão sobre o mundo (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Diferentemente dos brinquedos industrializados, que geralmente apresentam uma finalidade previamente definida, os materiais não estruturados oferecem inúmeras possibilidades de utilização. Caixas, tecidos, tampas, potes, colheres de madeira, argolas, rolos de papel, elementos da natureza e objetos de diferentes tamanhos, pesos e texturas permitem que as crianças criem novas formas de brincar, atribuam significados próprios aos materiais e desenvolvam experiências diversificadas.

Nesse contexto, o valor pedagógico do material não está em seu custo ou sofisticação, mas nas possibilidades de investigação que proporciona. Um mesmo objeto pode assumir diferentes funções conforme a imaginação e os interesses da criança, favorecendo a criatividade, a resolução de problemas, a coordenação motora, a percepção sensorial e a construção do pensamento simbólico.

Goldschmied e Jackson (2006) destacam que a liberdade para manipular, comparar, agrupar, empilhar, transportar e reorganizar objetos possibilita aprendizagens que respeitam o ritmo individual de cada criança. Durante essas experiências, o erro deixa de ser compreendido como fracasso e passa a integrar naturalmente o processo de descoberta, permitindo novas tentativas, diferentes estratégias e aprendizagens cada vez mais significativas.

O brincar heurístico também favorece as interações entre as crianças. Ao compartilhar materiais, observar as ações dos colegas e participar de descobertas coletivas, elas desenvolvem habilidades relacionadas à comunicação, à cooperação, ao respeito às diferenças e à construção de vínculos sociais.

Essas experiências fortalecem o sentimento de pertencimento ao grupo e ampliam as oportunidades de aprendizagem colaborativa.

Outro aspecto relevante refere-se ao protagonismo infantil. Nessa abordagem, a criança não recebe instruções detalhadas sobre como utilizar cada objeto; ela é incentivada a investigar, experimentar e construir seus próprios percursos de aprendizagem. Cabe ao professor organizar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, garantindo diversidade de materiais e tempo suficiente para que as explorações ocorram sem interrupções desnecessárias.

Essa concepção está em consonância com o Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019), que reconhece a criança como sujeito de direitos, competente, curiosa e capaz de produzir cultura. Ao favorecer experiências abertas e investigativas, o brincar heurístico fortalece práticas pedagógicas que respeitam a infância e valorizam a participação ativa das crianças na construção de conhecimentos.

O PAPEL DO PROFESSOR NO BRINCAR HEURÍSTICO: MEDIAÇÃO, ESCUTA E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

A qualidade das experiências proporcionadas pelo brincar heurístico está diretamente relacionada à atuação do professor. Embora essa abordagem valorize a autonomia das crianças e a exploração livre dos materiais, ela não prescinde de planejamento ou de intencionalidade pedagógica. Ao contrário, exige um olhar atento e sensível para organizar ambientes que favoreçam a investigação, a curiosidade e a construção de aprendizagens significativas.

Nessa perspectiva, o professor assume a função de mediador do processo educativo. Sua atuação inicia-se muito antes do momento da brincadeira, por meio da seleção criteriosa dos materiais, da organização dos espaços e da definição de propostas que considerem as características, os interesses e as necessidades das crianças. O planejamento cuidadoso possibilita que cada experiência seja desafiadora, segura e coerente com os objetivos da Educação Infantil.

Durante a exploração dos materiais, a intervenção docente ocorre de forma discreta e respeitosa. Em vez de conduzir as ações das crianças ou apresentar respostas prontas, o professor observa atentamente, acompanha os processos de investigação e cria condições para que novas descobertas aconteçam. Essa postura favorece a autonomia infantil e permite que as aprendizagens sejam construídas a partir das experiências vividas.

Vygotsky (2007) afirma que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais e que a aprendizagem é potencializada quando a criança participa de experiências significativas em ambientes culturalmente organizados. Sob essa perspectiva, a mediação do professor não consiste em antecipar respostas, mas em criar oportunidades para que as crianças ampliem suas possibilidades de ação, pensamento e comunicação.

Goldschmied e Jackson (2006) também destacam que o brincar heurístico exige um adulto observador, capaz de reconhecer o valor das pequenas descobertas realizadas pelas crianças. Gestos aparentemente simples, como comparar objetos, empilhar materiais, transportar elementos ou

experimentar diferentes formas de organização, representam importantes processos de construção do conhecimento e merecem atenção por parte do educador.

A observação sistemática constitui um dos principais instrumentos do trabalho docente nessa abordagem. Ao registrar as interações, as estratégias utilizadas pelas crianças e as hipóteses formuladas durante as brincadeiras, o professor reúne elementos para compreender o desenvolvimento do grupo e reorganizar o planejamento pedagógico. Esses registros favorecem uma avaliação processual, respeitando as singularidades de cada criança e valorizando seus percursos de aprendizagem.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) reforça que o planejamento pedagógico deve partir da escuta das crianças e da observação de suas experiências, reconhecendo-as como participantes ativas da construção do conhecimento. Dessa forma, a prática docente ultrapassa a transmissão de conteúdos e passa a priorizar a criação de contextos educativos que promovam a investigação, a participação e o protagonismo infantil.

Assim, no brincar heurístico, a atuação do professor revela-se essencial para garantir que a exploração dos materiais ocorra em um ambiente acolhedor, seguro e pedagogicamente intencional. Ao planejar, observar, registrar e refletir sobre as experiências das crianças, o educador fortalece práticas que respeitam a infância e contribuem para uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral.

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM

Os materiais não estruturados ocupam lugar de destaque nas propostas de brincar heurístico por ampliarem as possibilidades de exploração e favorecerem experiências que respeitam a curiosidade e a iniciativa das crianças. Diferentemente dos brinquedos que possuem funções previamente determinadas, esses objetos não apresentam uma única forma de utilização, permitindo que cada criança descubra diferentes maneiras de manipulá-los e atribua significados próprios às suas ações.

Ao explorar materiais com características variadas, como tecidos, caixas, argolas, potes, colheres de madeira, rolos de papel, tampas e elementos naturais, as crianças observam diferenças de peso, tamanho, textura, forma e sons produzidos pelos objetos. Essas experiências estimulam a percepção sensorial, a coordenação motora, a concentração e a capacidade de formular hipóteses sobre as propriedades dos materiais.

Segundo Goldschmied e Jackson (2006), a riqueza do brincar heurístico está justamente na liberdade concedida às crianças para investigar, comparar, combinar, transportar, empilhar, separar e reorganizar objetos sem que exista um resultado previamente esperado. Nesse processo, cada descoberta torna-se parte da construção do conhecimento, permitindo que novas experiências sejam continuamente incorporadas às brincadeiras.

A utilização de materiais não estruturados também favorece o desenvolvimento do pensamento criativo. Um mesmo objeto pode representar diferentes elementos durante a brincadeira, dependendo da imaginação da criança e das relações que ela estabelece com o ambiente. Essa possibilidade de

ressignificação amplia o pensamento simbólico e incentiva a elaboração de novas formas de resolver situações e desafios presentes nas experiências cotidianas.

Kishimoto (2011) ressalta que a brincadeira constitui um espaço privilegiado para a construção da imaginação, da criatividade e da aprendizagem, pois possibilita que a criança interprete a realidade, reelabore experiências e desenvolva formas próprias de expressão. Quando diferentes materiais são disponibilizados em contextos planejados, ampliam-se as oportunidades para que essas aprendizagens ocorram de maneira significativa.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização da autonomia infantil. Ao escolher livremente os materiais que deseja explorar, decidir como utilizá-los e estabelecer relações entre diferentes objetos, a criança participa ativamente do próprio processo de aprendizagem. Essa liberdade de escolha fortalece a confiança, a iniciativa e o protagonismo, princípios amplamente defendidos pelos documentos orientadores da Educação Infantil brasileira.

O Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) destaca que as práticas pedagógicas devem promover experiências que ampliem as possibilidades de participação das crianças, reconhecendo suas diferentes formas de aprender, comunicar-se e interagir com o mundo. Nesse contexto, os materiais não estruturados constituem recursos pedagógicos que favorecem investigações, descobertas e múltiplas formas de expressão, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas.

Portanto, a utilização intencional desses materiais ultrapassa a simples oferta de objetos para brincar. Quando integrada a um planejamento pedagógico fundamentado e à observação sensível do professor, essa abordagem amplia as oportunidades de desenvolvimento integral e fortalece uma Educação Infantil comprometida com os direitos de aprendizagem das crianças.

O BRINCAR HEURÍSTICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA

As transformações ocorridas na Educação Infantil brasileira nas últimas décadas fortaleceram uma concepção de criança como sujeito de direitos, competente, participativo e capaz de produzir cultura desde os primeiros anos de vida. Essa compreensão fundamenta as políticas públicas voltadas à primeira infância e orienta a organização das práticas pedagógicas nas instituições educativas, especialmente no que se refere à valorização das interações, das brincadeiras e da participação infantil.

No município de São Paulo, o Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) reafirma esses princípios ao defender uma prática pedagógica centrada nas experiências das crianças, reconhecendo suas múltiplas linguagens, seus interesses e suas formas de conhecer o mundo. Nessa perspectiva, o planejamento docente deve favorecer contextos que estimulem a investigação, a curiosidade, a criatividade e a autonomia, respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento.

O brincar heurístico dialoga diretamente com essa proposta curricular ao possibilitar que bebês e crianças bem pequenas explorem materiais diversificados em ambientes organizados de maneira intencional. Durante essas experiências, as crianças observam, manipulam, experimentam, estabelecem

relações entre os objetos e constroem conhecimentos por meio das próprias ações, tornando-se protagonistas de suas aprendizagens.

Essa abordagem também se aproxima dos princípios apresentados nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016), documento que destaca a importância de práticas pedagógicas pautadas na escuta sensível, na observação das crianças e na organização de espaços que favoreçam a participação ativa, as interações e o respeito às singularidades de cada uma.

Ao considerar a criança como protagonista, o brincar heurístico rompe com práticas excessivamente dirigidas e amplia as oportunidades para que ela tome decisões, formule hipóteses, resolva pequenos desafios e descubra diferentes possibilidades de utilização dos materiais disponíveis. Essas experiências fortalecem a autonomia e contribuem para o desenvolvimento de competências que serão mobilizadas ao longo de toda a trajetória escolar.

Entretanto, para que essa proposta se concretize, torna-se indispensável a atuação de um professor que planeje intencionalmente os ambientes, selecione materiais diversificados e acompanhe atentamente os processos vivenciados pelas crianças. Mais do que oferecer objetos para exploração, é necessário criar condições para que cada experiência represente uma oportunidade de aprendizagem, respeitando os tempos da infância e valorizando as descobertas realizadas durante as brincadeiras.

Dessa forma, o brincar heurístico apresenta-se como uma prática coerente com os princípios da Educação Infantil Paulistana, contribuindo para a construção de contextos educativos que reconhecem as crianças como participantes ativas de seus processos de aprendizagem e reafirmam o compromisso da escola com uma educação democrática, inclusiva e centrada na infância.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: OBSERVAR, REGISTRAR E COMPREENDER AS APRENDIZAGENS INFANTIS

Na Educação Infantil, a documentação pedagógica constitui um importante instrumento de acompanhamento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Mais do que registrar atividades realizadas, documentar significa tornar visíveis as experiências vividas, as descobertas, as interações e as diferentes formas pelas quais os bebês e as crianças bem pequenas constroem conhecimentos no cotidiano da instituição educativa.

No contexto do brincar heurístico, a observação assume papel central, pois muitas aprendizagens acontecem durante ações aparentemente simples, como comparar objetos, empilhar materiais, transportar elementos, produzir sons, organizar coleções ou experimentar diferentes possibilidades de utilização dos recursos disponíveis. Essas ações revelam processos de investigação, elaboração de hipóteses e resolução de pequenos desafios, constituindo evidências importantes do desenvolvimento infantil.

Para que esses processos sejam compreendidos em sua complexidade, o professor precisa desenvolver uma observação intencional, sistemática e sensível. Observar não significa apenas acompanhar o que acontece durante a brincadeira, mas interpretar as ações das crianças, reconhecer

seus interesses, identificar avanços e refletir sobre quais experiências podem ampliar suas possibilidades de aprendizagem.

Fochi (2015) destaca que a documentação pedagógica representa uma forma de dar visibilidade às aprendizagens das crianças e de qualificar a prática docente, permitindo que o professor reflita continuamente sobre o planejamento, os contextos organizados e as experiências oferecidas. Os registros tornam-se, assim, instrumentos de investigação e de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico.

Esses registros podem ser realizados por meio de anotações, fotografias, registros descritivos, portfólios e outros recursos que documentem os processos vivenciados pelas crianças, sempre em conformidade com os princípios éticos e institucionais. O objetivo não é produzir um arquivo de atividades, mas construir evidências que permitam compreender como cada criança participa, aprende e se desenvolve ao longo das experiências propostas.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016) reforçam que a avaliação na Educação Infantil deve assumir caráter formativo, sendo fundamentada na observação contínua e no acompanhamento do desenvolvimento infantil, sem finalidade classificatória. Essa concepção fortalece práticas avaliativas que respeitam as singularidades das crianças e valorizam seus percursos de aprendizagem.

Nesse sentido, a documentação pedagógica também favorece o diálogo entre escola e famílias, possibilitando compartilhar os processos vivenciados pelas crianças e evidenciar que a aprendizagem ocorre nas interações, nas brincadeiras e nas múltiplas experiências do cotidiano, e não apenas em produtos finais.

Assim, observar, registrar e refletir constituem ações indissociáveis do trabalho docente na Educação Infantil. Quando articuladas ao brincar heurístico, essas práticas qualificam o planejamento pedagógico, fortalecem a intencionalidade educativa e contribuem para uma compreensão mais ampla dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições do brincar heurístico para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, evidenciando sua importância como abordagem que favorece a exploração, a autonomia, a criatividade e a construção de aprendizagens significativas por meio da utilização de materiais não estruturados.

As reflexões desenvolvidas ao longo do artigo permitiram compreender que o brincar constitui um direito da criança e um dos principais meios pelos quais ela conhece o mundo, estabelece relações, desenvolve habilidades e produz conhecimentos. Nesse contexto, o brincar heurístico amplia as possibilidades educativas ao oferecer experiências investigativas que respeitam a curiosidade, os interesses e os diferentes ritmos de desenvolvimento das crianças.

Também foi possível identificar que a qualidade dessas experiências depende da intencionalidade pedagógica presente no planejamento docente. A organização dos espaços, a seleção criteriosa dos materiais, a observação sistemática e a documentação pedagógica constituem elementos fundamentais

para que o brincar seja reconhecido como parte integrante do processo educativo, e não apenas como um momento recreativo.

Os referenciais teóricos e os documentos oficiais analisados convergem ao reconhecer a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem, reafirmando a importância de práticas pedagógicas que valorizem as interações, as brincadeiras e a participação ativa na construção do conhecimento. Dessa forma, o brincar heurístico apresenta-se como uma proposta coerente com os princípios da Educação Infantil contemporânea e com os direitos de aprendizagem previstos na legislação educacional brasileira.

Espera-se que as reflexões apresentadas neste artigo contribuam para ampliar as discussões sobre a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil e incentivem professores a reconhecerem o potencial educativo dos materiais não estruturados como recursos capazes de promover experiências significativas, respeitando a infância em sua singularidade e fortalecendo o desenvolvimento integral das crianças.

Dessa forma, investir em práticas fundamentadas no brincar heurístico significa reconhecer a criança como sujeito ativo, competente e capaz de construir conhecimentos por meio da exploração, da investigação e das interações estabelecidas com o ambiente, com os materiais e com as pessoas que participam de seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.

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

FOCHI, Paulo Sergio. Mas os bebês fazem o quê no berçário, hein? Porto Alegre: Penso, 2015.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



THE INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN EARLY EARLY EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR INCLUSIVE EDUCATION

GABRIELA PIRES
Graduação em Pedagogia pela UNIP – Universidade Paulista (2010); Pós-graduada em Pedagogia Hospitalar pela UNINOVE – Universidade Nove de Julho (2015); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI José Robson Costa de Araújo Bombeiro.

RESUMO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um dos principais desafios da educação contemporânea, exigindo transformações nas práticas pedagógicas, na organização dos espaços educativos e na formação dos profissionais da educação. Na Educação Infantil, etapa responsável pelo desenvolvimento integral da criança, a construção de ambientes inclusivos favorece a aprendizagem, a socialização e o respeito às diferenças desde os primeiros anos de vida. Este artigo tem como objetivo discutir a importância da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, apresentando os fundamentos da educação inclusiva, os avanços da legislação brasileira, o papel do professor e da escola e estratégias pedagógicas que favorecem a participação de todas as crianças. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a educação inclusiva e o desenvolvimento infantil, bem como na legislação educacional brasileira. Os resultados apontam que a inclusão depende do compromisso coletivo da escola, da formação continuada dos profissionais e da construção de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades de cada criança.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The school inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) represents one of the main challenges of contemporary education, requiring transformations in pedagogical practices, the organization of educational spaces and the training of education professionals. In Early Childhood Education, the stage responsible for the child's integral development, the construction of inclusive environments favors learning, socialization and respect for differences from the first years of life. This article aims to discuss the importance of including children with ASD in Early Childhood Education, presenting the foundations of inclusive education, advances in Brazilian legislation, the role of the teacher and the school and pedagogical strategies that favor the participation of all children. This is a bibliographical research, based on authors who discuss inclusive education and child development, as well as Brazilian educational legislation. The results indicate that inclusion depends on the school's collective commitment, the continued training of professionals and the construction of pedagogical practices that respect the uniqueness of each child.

Keywords: Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder; Early Childhood Education; Pedagogical Practices; School Inclusion.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação inclusiva consolidou-se como um princípio fundamental para garantir o direito à educação de todas as crianças, independentemente de suas características, necessidades ou formas de aprendizagem. Nesse contexto, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil tem ganhado destaque nas discussões educacionais, especialmente diante da necessidade de assegurar práticas pedagógicas que favoreçam não apenas o acesso e a permanência na escola, mas também a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral dessas crianças.

A Educação Infantil constitui uma etapa essencial para o desenvolvimento humano, pois é nesse período que as crianças ampliam suas experiências de interação social, comunicação, autonomia, linguagem, expressão e construção de conhecimentos por meio das brincadeiras e das diferentes experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Dessa forma, promover a inclusão desde os primeiros anos de vida contribui para a construção de uma escola que reconhece e valoriza as diferenças, possibilitando que todas as crianças convivam, aprendam e participem juntas.

Entretanto, apesar dos avanços relacionados às políticas públicas e à legislação brasileira voltadas à educação inclusiva, ainda são encontrados desafios no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Entre eles, destacam-se a necessidade de formação continuada dos professores, a organização dos espaços e tempos escolares, a utilização de recursos e estratégias pedagógicas diversificadas e a construção de práticas que respeitem as características individuais das crianças com TEA. Diante dessa realidade, surge o seguinte problema de pesquisa: **como as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil podem contribuir para a inclusão, a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças com Transtorno do Espectro Autista?**

A escolha deste tema justifica-se pela importância de compreender a inclusão para além da matrícula da criança na escola regular, considerando a necessidade de garantir sua participação efetiva nas experiências propostas e nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Refletir sobre essa temática torna-se relevante para fortalecer práticas educativas que valorizem as potencialidades das crianças com TEA, respeitem seus diferentes modos de comunicação e interação e promovam um ambiente acolhedor e acessível para todos. Além disso, discutir a inclusão na Educação Infantil contribui para ampliar o conhecimento dos profissionais da educação e favorecer a construção de uma cultura escolar pautada no respeito à diversidade.

Diante disso, o **objetivo geral** deste artigo é **analisar a importância da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, considerando os princípios da educação inclusiva e as práticas pedagógicas que favorecem sua participação, aprendizagem e desenvolvimento integral**.

Como **objetivos específicos**, busca-se: **compreender os principais fundamentos da educação inclusiva e sua relação com o atendimento às crianças com TEA; conhecer os aspectos da legislação brasileira que asseguram o direito à educação das pessoas com deficiência e, especificamente, das pessoas com Transtorno do Espectro Autista; identificar práticas pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem das crianças com TEA na Educação Infantil; refletir sobre o papel do professor, da escola e da família no processo de inclusão; e analisar os principais desafios encontrados pelos profissionais da educação na construção de uma prática pedagógica inclusiva**.

Para alcançar os objetivos propostos, o estudo será desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, com base em livros, artigos científicos, documentos oficiais, legislação educacional e produções acadêmicas relacionadas à educação inclusiva, à Educação Infantil e ao Transtorno do Espectro Autista. A partir desse levantamento, pretende-se reunir fundamentos teóricos que possibilitem refletir sobre a importância de práticas pedagógicas intencionais, acolhedoras e flexíveis, capazes de reconhecer as singularidades de cada criança e garantir seu direito de aprender e participar do cotidiano escolar.

Assim, este estudo busca contribuir para a reflexão sobre uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva, na qual a presença da criança com TEA seja acompanhada de condições efetivas de participação, interação e aprendizagem. Mais do que adaptar a criança à escola, trata-se de pensar em uma escola capaz de se transformar para acolher a diversidade e garantir que todas as crianças tenham suas potencialidades reconhecidas e desenvolvidas.

A IMPORTANCIA DAS PRÁTICAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão de crianças autistas na Educação Infantil exige uma mudança de olhar sobre as formas de ensinar, aprender e se relacionar dentro do espaço escolar. Mais do que garantir a matrícula e a permanência da criança na instituição, é necessário construir condições para que ela participe das experiências propostas, desenvolva suas potencialidades e estabeleça vínculos com seus pares e com os adultos que fazem parte de sua rotina.

Nesse sentido, o papel do professor torna-se fundamental, pois é por meio da observação atenta e da escuta sensível que se torna possível compreender as necessidades individuais de cada criança. O planejamento pedagógico precisa considerar diferentes formas de comunicação, interação e participação, respeitando os tempos e as singularidades de cada sujeito.

Na Educação Infantil, o brincar ocupa um lugar central no desenvolvimento das crianças. Para crianças autistas, as experiências lúdicas podem favorecer a ampliação das interações sociais, da comunicação, da autonomia e da exploração do ambiente. Brincadeiras com materiais diversos, propostas envolvendo música, movimento, histórias, elementos da natureza e atividades sensoriais possibilitam que cada criança encontre diferentes caminhos para se expressar e construir conhecimentos.

A organização dos espaços também possui grande importância nesse processo. Ambientes acolhedores, previsíveis e organizados com diferentes possibilidades de exploração favorecem a segurança emocional e a participação das crianças. Pequenas adaptações na rotina, como o uso de imagens, antecipações das atividades e a oferta de materiais diversificados, podem contribuir para que a criança compreenda melhor o cotidiano escolar e se envolva nas propostas.

Além disso, a inclusão não acontece apenas pela ação individual do professor, mas por meio de uma construção coletiva envolvendo toda a comunidade escolar. O diálogo entre equipe gestora, professores,

profissionais de apoio e famílias possibilita compreender melhor as características da criança e elaborar estratégias que favoreçam seu desenvolvimento integral.

Apesar dos avanços nas políticas públicas voltadas à inclusão, ainda existem desafios relacionados à formação docente, à adaptação curricular, à organização dos espaços escolares e à oferta de recursos que atendam às necessidades específicas das crianças com TEA. Muitos professores relatam insegurança diante das demandas da inclusão, o que evidencia a necessidade de investimento contínuo em formação e apoio institucional.

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, discutindo os fundamentos da educação inclusiva, a legislação brasileira e as práticas pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento integral, a participação e a aprendizagem de todas as crianças.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A educação inclusiva fundamenta-se no princípio de que todas as pessoas possuem direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em ambientes escolares comuns, independentemente de suas características individuais. Diferentemente da integração escolar, que exigia que o estudante se adaptasse ao sistema educacional existente, a inclusão pressupõe a transformação da escola para atender à diversidade humana.

Essa perspectiva compreende que as diferenças fazem parte da condição humana e devem ser valorizadas como elemento enriquecedor do processo educativo. A escola inclusiva rompe com modelos homogêneos de ensino e reconhece que cada estudante apresenta ritmos, interesses, formas de comunicação e modos particulares de aprender.

No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista, essa compreensão torna-se ainda mais relevante. O TEA caracteriza-se por diferenças no desenvolvimento relacionadas principalmente à comunicação, à interação social e aos padrões comportamentais, podendo apresentar diferentes níveis de suporte. Isso significa que cada criança manifesta características próprias, impossibilitando generalizações sobre seu desenvolvimento ou suas necessidades educacionais.

Na Educação Infantil, o brincar assume papel central na promoção da inclusão. As brincadeiras, as experiências sensoriais, as rodas de conversa, as atividades artísticas e as interações cotidianas favorecem a comunicação, o desenvolvimento da linguagem, a autonomia e a construção das relações sociais. Quando o professor organiza ambientes acolhedores, flexíveis e ricos em possibilidades de exploração, amplia significativamente as oportunidades de participação das crianças com TEA.

Outro aspecto importante refere-se à construção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças. A inclusão não beneficia apenas a criança com deficiência, mas promove aprendizagens para todo o grupo, favorecendo o desenvolvimento da empatia.

É importante compreender que cada criança possui uma maneira própria de aprender, comunicar-se e estabelecer relações. No caso das crianças autistas, reconhecer suas potencialidades e não apenas suas dificuldades é essencial para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. A diferença não deve ser vista como um obstáculo, mas como uma oportunidade de ampliar as experiências de todos que convivem no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito analisar a importância da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, considerando as práticas pedagógicas capazes de favorecer sua participação, aprendizagem e desenvolvimento integral. A partir da discussão realizada, foi possível

compreender que a inclusão escolar não se limita ao acesso da criança à instituição de ensino, mas envolve a garantia de condições para que ela participe das experiências, estabeleça interações, desenvolva sua autonomia e tenha suas potencialidades reconhecidas e valorizadas.

Retomando o problema de pesquisa, que buscou compreender **como as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil podem contribuir para a inclusão, a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças com TEA**, conclui-se que tais práticas possuem papel fundamental nesse processo. Estratégias baseadas no brincar, nas interações, nas experiências sensoriais, nas atividades artísticas, na música, nas histórias e na exploração de diferentes materiais podem ampliar as possibilidades de participação da criança, desde que sejam planejadas considerando suas características individuais e seus diferentes modos de comunicação e aprendizagem.

O estudo também permitiu identificar que não existe uma única maneira de promover a inclusão de uma criança com TEA. Cada criança apresenta características, interesses, necessidades e potencialidades próprias, sendo necessário que o professor realize uma observação contínua e desenvolva um planejamento flexível. Nesse sentido, a prática pedagógica inclusiva deve partir das possibilidades da criança, valorizando aquilo que ela consegue realizar e criando oportunidades para que avance em seu desenvolvimento.

Outro resultado importante refere-se ao papel do professor. A inclusão exige do profissional uma postura investigativa e reflexiva, capaz de observar as respostas das crianças, avaliar as estratégias utilizadas e realizar mudanças quando necessário. A formação continuada mostra-se, portanto, essencial para ampliar os conhecimentos dos educadores e proporcionar maior segurança na elaboração de práticas que favoreçam a participação de todas as crianças.

Também se evidenciou que a inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor. A construção de uma escola inclusiva depende da atuação conjunta da equipe escolar, da família e, quando necessário, de outros profissionais que acompanham a criança. O diálogo entre esses diferentes sujeitos possibilita conhecer melhor as necessidades e potencialidades da criança e contribui para a construção de ações mais coerentes com sua realidade.

A análise realizada permite ainda compreender que a organização dos espaços, tempos e materiais exerce influência significativa sobre a participação das crianças com TEA. Ambientes acolhedores, previsíveis, acessíveis e organizados de acordo com as necessidades do grupo podem favorecer a autonomia, a exploração e a interação. Dessa forma, pequenas mudanças na organização do cotidiano podem representar importantes possibilidades de participação e aprendizagem.

Quanto aos objetivos específicos, considera-se que foram contemplados ao longo do estudo, uma vez que foram discutidos os fundamentos da educação inclusiva, os direitos educacionais das pessoas com TEA, as possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas, o papel dos professores e da comunidade escolar e os principais desafios presentes no cotidiano da Educação Infantil.

Como contribuição, o estudo reforça a compreensão de que a inclusão deve ser construída no cotidiano escolar por meio de atitudes, relações e práticas que reconheçam a diversidade como parte constitutiva da infância. A presença de uma criança com TEA no grupo também pode favorecer aprendizagens para as demais crianças, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes de respeito, cooperação, solidariedade e valorização das diferenças.

Conclui-se, portanto, que a efetivação da inclusão na Educação Infantil depende de uma escola que esteja disposta a rever suas práticas e a criar diferentes possibilidades para que todas as crianças possam participar e aprender. No caso das crianças com TEA, é fundamental superar uma visão centrada apenas nas dificuldades e reconhecer suas potencialidades, respeitando seus ritmos e suas formas singulares de interação e expressão.

Assim, o estudo evidencia que uma Educação Infantil inclusiva é aquela que não busca fazer com que todas as crianças aprendam da mesma maneira, mas que oferece diferentes caminhos para que cada

uma possa desenvolver-se. A principal contribuição desta reflexão consiste em reafirmar que incluir é garantir participação, pertencimento e oportunidades de aprendizagem, construindo, desde a infância, uma escola comprometida com o respeito à diversidade e com o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

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.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

MINHA FAMÍLIA E MINHA ESCOLA

MY FAMILY AND MY SCHOOL



GIOVANA SOARES DA SILVA
Professora Educação Infantil e fundamental; especialista em Alfabetização e educação inclusiva na rede municipal de ensino de São Paulo.

RESUMO

A família constitui o primeiro espaço de convivência da criança, sendo responsável pela transmissão de valores, hábitos e afetos que contribuem diretamente para a formação de sua identidade e para o desenvolvimento de suas relações sociais desde a primeira infância, enquanto a escola surge como um ambiente complementar que amplia essas vivências por meio do contato com diferentes pessoas, culturas e experiências. Nesse contexto, é fundamental que a Educação Infantil reconheça e valorize os diversos tipos de família existentes na sociedade, promovendo o respeito às diferenças e fortalecendo atitudes de acolhimento e inclusão no ambiente escolar. A convivência diária na escola possibilita que a criança aprenda a compartilhar, cooperar e respeitar o outro, desenvolvendo habilidades sociais essenciais para a vida em grupo. A organização da rotina escolar desempenha um papel importante na construção da autonomia infantil, pois oferece segurança, previsibilidade e compreensão das atividades realizadas ao longo do dia. As regras estabelecidas no espaço escolar auxiliam na formação de limites e no entendimento da importância do respeito mútuo, contribuindo para uma convivência mais harmoniosa. As rodas de conversa favorecem a expressão oral e a escuta ativa, permitindo que as crianças compartilhem suas experiências familiares e escolares de forma significativa.

Palavras-chave: Família; Educação Infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT

The family constitutes the child's primary social environment, responsible for transmitting values, habits, and emotional bonds that directly contribute to the formation of their identity and the development of social relationships from early childhood; meanwhile, the school emerges as a complementary setting that expands these experiences through contact with diverse people, cultures, and situations. In this context, it is essential for early childhood education to recognize and value the diverse family structures existing in society, fostering respect for differences and promoting attitudes of acceptance and inclusion within the school environment. Daily interaction at school enables children to learn how to share, cooperate, and respect others, developing social skills essential for group living. The organization of the school routine plays a significant role in fostering children's autonomy by providing a sense of security, predictability, and an understanding of the day's activities. Rules established within the school setting help set boundaries and instill an understanding of the importance of mutual respect, contributing to more harmonious coexistence. Conversation circles encourage oral expression and active listening, allowing children to share their family and school experiences in a meaningful way.
Keywords: Family; Early Childhood Education; Learning.

INTRODUÇÃO

Os desenhos possibilitam a representação simbólica de sentimentos, relações e vivências, tornando-se um importante recurso de comunicação infantil. As dramatizações, por sua vez, estimulam a imaginação e a compreensão de papéis sociais, permitindo que a criança reflita sobre situações do cotidiano de maneira lúdica. A interação entre família e escola fortalece o processo educativo, garantindo maior coerência entre os valores trabalhados em ambos os espaços.

Dessa forma, ao integrar família, escola, convivência e práticas pedagógicas significativas, contribui-se para o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas singularidades e promovendo uma educação mais humana e acolhedora.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, pois é nesse período que a criança inicia a construção de sua identidade, de seus valores e de suas primeiras relações sociais. Nesse processo, a família representa o primeiro espaço de aprendizagem, enquanto a escola atua como um ambiente complementar que amplia as experiências vividas pela criança. Reconhecer os diferentes tipos de família torna-se essencial para promover o respeito à diversidade e fortalecer vínculos afetivos. A convivência no ambiente escolar possibilita a aprendizagem de regras, rotinas e atitudes baseadas no respeito mútuo. Por meio de práticas pedagógicas como rodas de conversa, desenhos e dramatizações, a criança expressa sentimentos, compartilha vivências e compreende seu papel no grupo. Dessa forma, a parceria entre família e escola contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo uma educação mais inclusiva, acolhedora e significativa.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada, envolvendo aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos, sendo a família o primeiro espaço em que a criança estabelece vínculos, constrói referências afetivas e aprende valores essenciais para a vida em sociedade. Desde os primeiros anos, a convivência familiar influencia diretamente o modo como a criança se expressa, se relaciona e compreende o mundo ao seu redor. Cada família possui sua própria organização, crenças, hábitos e formas de cuidado, o que torna indispensável o reconhecimento da diversidade familiar no contexto educacional. Ao compreender que existem diferentes tipos de família, a criança aprende a respeitar as diferenças e a desenvolver atitudes de empatia e acolhimento.

A escola, por sua vez, desempenha um papel fundamental na ampliação das experiências sociais da criança, tornando-se um espaço de convivência coletiva no qual são construídas novas aprendizagens e relações interpessoais. Ao ingressar na Educação Infantil, a criança passa a conviver com colegas, professores e demais profissionais, aprendendo gradativamente a compartilhar, cooperar, esperar sua vez e resolver conflitos de maneira respeitosa. Esse ambiente contribui para o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e do senso de pertencimento ao grupo.

A interação entre família e escola é essencial para garantir um processo educativo coerente e significativo, pois ambas compartilham a responsabilidade pela formação integral da criança. Quando há diálogo e parceria entre esses dois contextos, torna-se possível alinhar valores, expectativas e práticas educativas, favorecendo o desenvolvimento emocional e social dos pequenos. A participação da família na vida escolar fortalece os vínculos afetivos e contribui para que a criança se sinta segura e acolhida.

A convivência escolar proporciona situações cotidianas que desafiam a criança a lidar com regras, limites e combinados, aspectos fundamentais para a construção da cidadania desde a infância. As regras não devem ser apresentadas apenas como imposições, mas como instrumentos que organizam a convivência e garantem o respeito aos direitos de todos. Ao compreender a importância das regras, a criança passa a reconhecer que suas atitudes impactam o coletivo, desenvolvendo responsabilidade e consciência social.

A rotina escolar é outro elemento essencial no processo educativo, pois oferece organização, previsibilidade e segurança emocional à criança. A repetição das atividades diárias permite que ela compreenda a sequência do tempo, antecipe acontecimentos e desenvolva autonomia progressivamente. A rotina também auxilia na adaptação ao ambiente escolar, especialmente nos primeiros anos da Educação Infantil, reduzindo a ansiedade e promovendo maior confiança.

As práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil devem considerar as características e necessidades das crianças, utilizando estratégias lúdicas e significativas que favoreçam a aprendizagem. As rodas de conversa, por exemplo, constituem um importante recurso pedagógico, pois possibilitam a troca de experiências, o fortalecimento da oralidade e o exercício da escuta. Durante esses momentos, a criança tem a oportunidade de falar sobre sua família, sua rotina e suas vivências, sentindo-se valorizada e respeitada.

Os desenhos representam uma forma de expressão fundamental na infância, permitindo que a criança comunique sentimentos, percepções e experiências de maneira simbólica. Ao desenhar sua

família ou a escola, a criança revela aspectos de sua realidade, de seus vínculos afetivos e de sua compreensão do mundo. Essa linguagem gráfica deve ser valorizada pelo educador, pois contribui para o desenvolvimento da criatividade, da coordenação motora e da autoestima.

As dramatizações também desempenham um papel importante no processo de aprendizagem, pois possibilitam que a criança represente situações do cotidiano, experimente diferentes papéis sociais e reflita sobre comportamentos e relações. Por meio do faz de conta, a criança compreende melhor as normas de convivência, desenvolve a imaginação e aprende a lidar com emoções como alegria, medo, frustração e empatia.

O respeito às diferenças deve ser trabalhado desde a Educação Infantil, considerando que a escola é um espaço multicultural, onde crianças de diferentes realidades convivem diariamente. Ao abordar o tema da família, é fundamental que o educador valorize todas as configurações familiares, evitando estereótipos e promovendo uma educação inclusiva. Dessa forma, a criança aprende que não existe um único modelo de família, mas sim diferentes formas de amar, cuidar e conviver.

A construção da identidade infantil ocorre por meio das interações sociais e das experiências vividas tanto no ambiente familiar quanto no escolar. A escola deve oferecer um espaço seguro e acolhedor, no qual a criança se sinta respeitada e encorajada a expressar suas ideias, sentimentos e opiniões. Esse ambiente favorece o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e do senso crítico.

O papel do professor é fundamental nesse processo, pois cabe a ele mediar as relações, organizar o ambiente e planejar atividades que promovam a convivência harmoniosa. O educador deve atuar como um facilitador da aprendizagem, respeitando o ritmo de cada criança e valorizando suas experiências prévias. Ao incentivar o diálogo e o respeito, o professor contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e solidários.

A Educação Infantil tem como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Trabalhar o tema “Minha Família e Minha Escola” possibilita integrar esses aspectos de forma significativa, fortalecendo vínculos, valores e atitudes positivas. Esse tema permite que a criança compreenda seu lugar no mundo, reconheça a importância das relações e desenvolva habilidades essenciais para a vida em sociedade.

Dessa forma, ao abordar a família, a escola, a convivência, as regras e a rotina por meio de práticas pedagógicas adequadas, contribui-se para uma educação mais humana, inclusiva e transformadora. A parceria entre família e escola, aliada a estratégias pedagógicas significativas, fortalece o processo educativo e favorece o desenvolvimento pleno da criança, preparando-a para os desafios futuros e para uma convivência social mais justa e respeitosa

Além disso,.é importante destacar que o ambiente escolar deve ser planejado de forma a favorecer relações positivas, proporcionando espaços que estimulem a interação, a cooperação e o respeito entre as crianças. A organização da sala, dos materiais e das atividades contribui significativamente para a construção de um clima acolhedor, no qual todos se sintam pertencentes e valorizados. Quando a criança percebe que a escola é um espaço seguro, ela se sente mais confiante para explorar, aprender e se expressar.

A convivência diária com os colegas possibilita que a criança enfrente desafios relacionados às diferenças de opinião, comportamento e interesses, situações que exigem mediação adequada por parte do educador. Esses momentos são oportunidades valiosas de aprendizagem, pois permitem que a criança desenvolva habilidades sociais como o diálogo, a negociação e o autocontrole. A mediação do professor é essencial para orientar essas interações, ajudando a criança a compreender seus sentimentos e a respeitar o outro.

A relação entre família e escola deve ser baseada na comunicação constante e no respeito mútuo, considerando que ambos possuem conhecimentos e experiências importantes para o desenvolvimento da criança. A troca de informações sobre a rotina, o comportamento e as necessidades individuais favorece um acompanhamento mais efetivo e humanizado. Quando a família se sente acolhida pela escola, torna-se mais participativa, fortalecendo o processo educativo.

A participação da família nas atividades escolares contribui para a valorização da aprendizagem e para o fortalecimento dos vínculos afetivos da criança com a instituição. Eventos, reuniões e projetos que envolvem a família permitem que a criança perceba a importância da escola em sua vida, reforçando sentimentos de segurança e pertencimento. Essa parceria também favorece a construção de valores como respeito, responsabilidade e cooperação.

No contexto da Educação Infantil, o brincar assume papel central no desenvolvimento da criança, sendo considerado uma forma privilegiada de aprendizagem. Por meio das brincadeiras, a criança experimenta regras, papéis sociais e situações do cotidiano, relacionando-as com suas vivências familiares e escolares. O brincar favorece o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, além de estimular a criatividade e a imaginação.

As atividades lúdicas permitem que a criança compreenda conceitos de convivência de maneira natural e prazerosa. Ao brincar em grupo, ela aprende a dividir, a esperar sua vez e a respeitar combinados, habilidades essenciais para a vida em sociedade. Essas experiências contribuem para a internalização de normas e valores de forma significativa, respeitando o tempo e o ritmo de cada criança.

O desenvolvimento da autonomia infantil é outro aspecto fundamental trabalhado na Educação Infantil, sendo estimulado tanto no ambiente familiar quanto no escolar. A rotina organizada e as oportunidades de escolha permitem que a criança desenvolva responsabilidade e confiança em suas próprias capacidades. Pequenas ações do cotidiano, como guardar materiais ou participar da organização do espaço, contribuem para a construção da autonomia.

A escola também desempenha um papel importante na formação emocional da criança, auxiliando-a no reconhecimento e na expressão de sentimentos. Ao lidar com emoções como alegria, tristeza, frustração e medo, a criança aprende a compreender a si mesma e aos outros. O diálogo e o acolhimento são essenciais para que ela se sinta segura ao expressar suas emoções.

A valorização da diversidade cultural e social presente nas famílias é fundamental para a construção de uma educação inclusiva. Ao reconhecer as diferentes realidades das crianças, a escola promove o respeito às singularidades e contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e

empáticos. Trabalhar o tema da família de forma ampla evita preconceitos e fortalece o sentimento de igualdade.

A prática pedagógica deve estar alinhada aos princípios do respeito, da escuta e da participação ativa da criança. O educador precisa considerar a criança como sujeito de direitos, capaz de opinar, questionar e construir conhecimento a partir de suas experiências. Essa postura contribui para uma aprendizagem mais significativa e para o fortalecimento da autoestima infantil.

A observação do comportamento da criança no ambiente escolar permite ao professor identificar necessidades específicas e planejar intervenções adequadas. Cada criança possui seu próprio ritmo de desenvolvimento, e respeitar essas diferenças é essencial para promover uma educação equitativa. A atenção às individualidades fortalece o vínculo entre educador e criança.

A integração entre atividades pedagógicas e a realidade da criança torna o processo de aprendizagem mais relevante e contextualizado. Ao relacionar conteúdos com situações do cotidiano familiar e escolar, a criança compreende melhor o significado do que aprende. Essa abordagem favorece o interesse, a participação e o envolvimento nas atividades propostas.

A formação de valores como solidariedade, respeito e responsabilidade deve ser trabalhada de forma contínua na Educação Infantil. Esses valores são construídos a partir das relações estabelecidas no dia a dia, tanto no ambiente familiar quanto no escolar. A criança aprende observando atitudes e comportamentos dos adultos que a cercam.

O papel da escola vai além da transmissão de conhecimentos, pois envolve a formação integral do indivíduo. Ao trabalhar temas relacionados à família e à convivência, a escola contribui para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais essenciais para a vida. Essas aprendizagens acompanham a criança ao longo de sua trajetória escolar e social.

A Educação Infantil deve proporcionar experiências que favoreçam a construção de uma visão positiva de si mesma e do outro. O respeito às diferenças, a valorização das relações afetivas e o incentivo à cooperação contribuem para a formação de uma sociedade mais justa e solidária. A criança que aprende a respeitar desde cedo tende a reproduzir esses valores ao longo da vida.

Dessa maneira, a continuidade do trabalho pedagógico envolvendo família, escola, convivência e práticas significativas reforça a importância de uma educação humanizada. A articulação entre esses elementos favorece o desenvolvimento pleno da criança, preparando-a para enfrentar desafios futuros com responsabilidade, empatia e respeito. Assim, a Educação Infantil cumpre seu papel social ao contribuir para a formação de indivíduos conscientes, participativos e comprometidos com a convivência harmoniosa em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil constitui uma etapa essencial no processo de formação do indivíduo, pois é nesse período que a criança inicia a construção de sua identidade, desenvolve vínculos afetivos e aprende a conviver em sociedade. Ao longo deste trabalho, foi possível compreender a relevância do

tema “Minha Família e Minha Escola” como um eixo fundamental para o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos emocionais, sociais, cognitivos e culturais. A família, enquanto primeiro espaço de socialização, exerce grande influência na formação de valores, atitudes e comportamentos que acompanham a criança ao longo de sua vida.

A escola, por sua vez, assume um papel complementar e igualmente importante, pois amplia as experiências da criança, proporcionando novas interações e aprendizagens. A convivência no ambiente escolar favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, como o respeito, a cooperação, o diálogo e a empatia, essenciais para a vida em grupo. Nesse contexto, reconhecer e valorizar os diferentes tipos de família torna-se indispensável para a promoção de uma educação inclusiva e democrática.

A rotina escolar e as regras de convivência contribuem significativamente para a organização do cotidiano infantil, oferecendo segurança e previsibilidade, elementos fundamentais para o desenvolvimento emocional da criança. Ao compreender a importância das regras, a criança aprende a respeitar limites e a reconhecer seus direitos e deveres, fortalecendo sua autonomia e responsabilidade. Essas aprendizagens ocorrem de forma gradual e contínua, respeitando o ritmo de cada criança.

As práticas pedagógicas adotadas na Educação Infantil devem priorizar metodologias que valorizem a ludicidade e a participação ativa da criança. Atividades como rodas de conversa, desenhos e dramatizações mostraram-se estratégias eficazes para estimular a expressão oral, a criatividade e a socialização. Por meio dessas práticas, a criança tem a oportunidade de compartilhar suas vivências familiares e escolares, fortalecendo sua autoestima e senso de pertencimento.

A parceria entre família e escola revelou-se um elemento essencial para o sucesso do processo educativo. Quando ambas caminham juntas, torna-se possível alinhar valores, objetivos e estratégias educativas, proporcionando à criança um ambiente mais coerente e acolhedor. A comunicação constante e o respeito mútuo fortalecem essa relação, beneficiando diretamente o desenvolvimento infantil.

O papel do professor destaca-se como mediador das relações e das aprendizagens, sendo responsável por criar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante. Cabe ao educador observar, orientar e intervir de forma sensível, respeitando as individualidades e promovendo a convivência harmoniosa. A postura do professor influencia diretamente a forma como a criança percebe a si mesma, o outro e o mundo ao seu redor.

Dessa forma, conclui-se que trabalhar o tema “Minha Família e Minha Escola” na Educação Infantil contribui significativamente para a formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e solidários. Ao valorizar as relações familiares, a convivência escolar e as práticas pedagógicas significativas, a escola cumpre seu papel social de promover uma educação humanizada e transformadora. Assim, investir em uma educação baseada no respeito às diferenças e na valorização das relações é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

RCNEI. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LIMITES E POSSIBILIDADES DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO INFANTIL



LIMITS AND POSSIBILITIES OF PROFESSIONAL INTERVENTION IN THE CHILD LITERACY PROCESS

GISELDA SANTOS SOUZA CHAVES
Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIFIEO (2004); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Hoyler (2007); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na - EMEF João XXIII, Professora de Educação Básica.

RESUMO

O intuito deste trabalho é ressaltar a relevância da alfabetização no contexto educacional brasileiro, reconhecendo a importância de se estabelecer uma sociedade plenamente alfabetizada, crítica, consciente, participativa e solidária, fatores que dependem dos componentes alfabetização e letramento, uma vez que essa sociedade estará distante destes objetivos caso seus cidadãos sejam somente alfabetizados, ou seja, somente saibam interpretar os símbolos e sinais, mas que sejam letrados, ou seja, que tenham domínio e compreensão aquilo que se lê ou se escreve, razão pela qual estes dois componentes, apesar de distintos, se interligam. Sob essa ótica, a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, documento normativo do Ministério da Educação que orienta as escolas quanto aos direitos de aprendizagem dos estudantes e os objetivos que os educadores devem atingir em cada etapa educacional, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em especial no que se refere ao tema da alfabetização, tema que as autoridades da Educação buscam superar desafios de proporções continentais. Assim, o MEC tem apresentado diversas legislações visando alcançar o intento de alfabetizar todas as crianças até 8 anos de idade em todo o território nacional, sendo que a última delas foi o CNCA, Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada, no entanto, apesar de toda essa preocupação e anseios transformados em lei, esse objetivo ainda está distante de se alcançar, visto que problemas socioeconômicos evidentes dificultam o cumprimento dessa meta. Contudo, além destas questões, existem fatores diários que os professores enfrentam, pois apesar de compreenderem que a aprendizagem é assimilada de modo diferente de criança para criança, algumas não alcançam o desenvolvimento esperado, e muitas vez isso requer uma avaliação pedagógica que indica a necessidade de intervenção profissional multidisciplinar especializada. Estas ações apresentam limites aos profissionais, tanto dos educadores quanto das equipes multifuncionais, todavia, geram possibilidades efetivas de superação destes desafios e podem auxiliar grandemente os alunos a chegarem à alfabetização plena.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Intervenção; Escola.

ABSTRACT

This study aims to highlight the relevance of literacy within the Brazilian educational context, recognizing the importance of establishing a society that is fully literate—possessing both basic decoding skills and the ability to engage critically, consciously, and collaboratively with texts. These qualities depend on the interplay between *alfabetização* (the acquisition of the writing system/decoding) and *letramento* (literacy practices/social use of reading and writing); a society falls short of these goals if its citizens merely know how to interpret symbols and signs without mastering and comprehending what is read or written. Hence, while distinct, these two components are interconnected. In this light, the National Common Curricular Base (BNCC)—a normative document from the Ministry of Education (MEC) guiding schools on student learning rights and educational objectives across Early Childhood, Elementary, and High School—addresses the theme of literacy, an area where education authorities are striving to overcome challenges of continental proportions. Consequently, the MEC has introduced various legislative measures aiming to ensure all children nationwide are literate by age eight—the most recent being the National Commitment for the Literate Child (CNCA). However, despite these concerns and legislative efforts, the goal remains elusive, as evident socioeconomic issues hinder the achievement of this target. Furthermore, teachers face daily challenges; while they understand that learning processes vary from child to child, some students fail to reach expected developmental milestones. This often necessitates a pedagogical assessment indicating the need for specialized, multidisciplinary professional intervention. Although these actions present limitations for both educators and multidisciplinary teams, they also create effective possibilities for overcoming challenges and can significantly assist students in achieving full literacy.

Keywords: Literacy (Decoding); Literacy (Social Practice); Intervention; School.

INTRODUÇÃO

Alfabetizar as crianças brasileiras até os oito anos de idade é uma ambição das autoridades e da sociedade brasileira, representando um momento significativo de oportunidade em que a criança está iniciando a apropriação do processo de alfabetização, ou seja, ela está dando os primeiros passos para a apropriação sistemática da linguagem escrita e desenvolvendo habilidades e competências que são necessárias à continuidade da sua formação acadêmica e da sua vida na sociedade atual. Entretanto, mais do que aprender a decodificar os símbolos formados pelas letras, números e regras, o que torna o estudante alfabetizado, é necessário que ele seja inserido nas práticas sociais cotidianas utilizando-se da leitura e da escrita, o que torna o estudante letrado. Esta constatação ressalta a ideia de que alfabetização e letramento caminham juntos, uma vez que só fazem sentido real quando ambos são alcançados, contudo, muitos são ainda os desafios a serem enfrentados para a alfabetização se consolide em todo o território nacional.

Mesmo considerando as inúmeras diferenças socioeconômicas existentes entre as regiões do país, a escolarização de todas as crianças e a alfabetização plena até os oito anos de idade, tem se tornado uma aspiração da sociedade que percebe o quanto este elemento contribui para o crescimento na nação em todas as esferas, e as autoridades governamentais têm buscado atender a esse anseio da população. Dessa forma, algumas leis foram implementadas visando alcançar este intento de alfabetização que compreenda todas as crianças brasileiras em todo o território nacional, todavia, nenhuma delas obteve êxito ainda, sendo que a mais recente foi denominada de Compromisso nacional da Criança Alfabetizada, CNCA, que estabelece essa obrigatoriedade. No entanto, apesar de seus três anos de existência, essa legislação tem esbarrado em diversos desafios, principalmente de ordem socioeconômica, pois a falta de recursos e a localização distante de determinadas instituições de ensino, impedem o projeto de ganhar força e alcance, já que faltam materiais didáticos, professores capacitados, recursos tecnológicos, de acessibilidade, de alimentação, de transporte e uma série de outros desafios que limitam a atuação dos profissionais da educação e a tão sonhada alfabetização.

Todavia, não são somente os componentes socioeconômicos que impactam o desenvolvimento da alfabetização, pois existem outros fatores que comprometem o processo de aprendizagem e que estão relacionados aos próprios alunos, e mesmo compreendendo que cada aluno possui a sua maneira e o seu tempo específicos de aprender, quando as expectativas não estão sendo atingidas, o professor precisa fazer uma avaliação pedagógica mais refinada, e entender as causas para que ele possa promover a intervenção profissional adequada. Evidentemente que o professor não deve estabelecer diagnósticos, mas deve contar com profissionais como psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e neurologistas que possam avaliar e orientar maneiras para que o professor desenvolva a alfabetização das crianças sob esta condição. Com todo este cenário envolvendo a alfabetização, este artigo propõe ressaltar estes pontos e demonstrar os limites e as possibilidades que estas intervenções profissionais podem proporcionar, para isso, foi utilizada a metodologia de pesquisa bibliográfica, com os créditos devidamente registrados.

CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E AS ORIENTAÇÕES DA BNCC SOBRE O TEMA

Dentre algumas definições importantes que se propõem a apresentar uma definição sobre o que é alfabetização, é possível destacar aquela que a define como o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa os fonemas (sons) da fala por meio de grafemas (letras). Entretanto, sempre que se fala em alfabetização torna-se necessário referir-se também ao letramento, ou seja, se a alfabetização consiste em saber ler e escrever, o letramento consiste em compreender corretamente aquilo que se lê ou se escreve e utilizar a linguagem escrita de um modo crítico e adequado no contexto social, o que leva a pensar que, lamentavelmente, no cenário educacional brasileiro muitos estudantes deixam as escolas sem serem letrados, uma vez que muitos deles não compreendem o sentido ou o significado daquilo que estão lendo.

> Uma dificuldade que a concepção de letramento apresenta é de como diferenciar um alfabetizado de um letrado. Faz-se necessário retomar o pressuposto de que o letramento

> comporta a dimensão individual do domínio técnico do ler e escrever (desenvolvido no âmbito da alfabetização), e a dimensão cultural, como um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e seu uso segundo o padrão das exigências de determinado contexto social. Com base nessa concepção, pode-se distinguir o âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita que se refere às habilidades de ler e escrever, e o âmbito que inclui a prática dessas habilidades em atividades significativas para a formação cultural, científica e ideológica do aprendiz" (CAVAZOTTI, 2013 p. 23).

Reconhecendo, portanto, que alfabetização e letramento, são processos distintos, entretanto, são inseparáveis, e, na verdade, são componentes importantes que se somam e se completam, fica evidente que estes fundamentos se tornam as competências que a criança irá assimilar desde os seus primeiros anos de vida, principalmente porque ela já se relaciona com o mundo das letras desde muito pequena, no entanto, este processo de alfabetização começa, de forma determinante na Educação Infantil. Neste sentido, é possível compreender a alfabetização como sendo o processo inicial de transmissão da leitura e da escrita, a qual ocorre mediante o domínio dos códigos, ou seja, a criança passa a dominar as habilidades alfabéticas e ortográficas necessárias à decodificação da língua da maneira correta. Por esta razão, muitos estudiosos e pesquisadores nessa temática têm buscado apresentar algumas alternativas bastante coerentes e efetivas.

> Muito se fala na necessidade de alfabetizar letrando, e que a ação pedagógica para o letramento precisa estar articulada ao trabalho específico e explícito do sistema de escrita (alfabetização, mas, em sua dimensão pedagógica, isto é, em sua prática em contextos de ensino, a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza real dos atos de ler e escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escrever pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado "alfabetizar letrando" (SOARES, 2017 p. 35).

No entanto, é fundamental destacar que a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que estabelece orientações, referenciais e diretrizes para que as escolas de todo o território nacional possam estruturar seus currículos pedagógicos, define o conjunto de aprendizagens fundamentais, ou seja, aquelas que devem ser desenvolvidas por todos os alunos das escolas regulares brasileiras, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental até ao Ensino Médio. Assim, ela define quais são os direitos de aprendizagem dos estudantes em cada etapa da sua formação, assim como as habilidades gerais que eles precisarão desenvolver durante sua formação que são: a capacidade de pensar de modo crítico, de resolver problemas, de trabalhar em equipe, de exercer a cidadania e de se comunicar de modo efetivo. Nessa ótica, a BNCC estimula sempre a utilização de práticas pedagógicas inovadoras, por meio de conteúdos que promovam aprendizagens significativas e que levem as escolas a elaborar o seu currículo como quiserem, utilizando as estratégias que julgarem mais apropriadas, mas tudo deve estar em conformidade com a BNCC, ou seja, a escola deve andar sempre em sintonia com as normas da Base Nacional.

> A BNCC define as competências gerais como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." Assim, elas contribuem para a formação integral dos estudantes. Agora, confira quais são as dez competências gerais da BNCC: **Conhecimento:** Tem o objetivo de valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente

> construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; **Pensamento científico, crítico e criativo:** Visa exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas. **Senso estético e repertório cultural:** O ensino deve valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. **Comunicação:** Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos. **Cultura digital:** Tem o objetivo de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais. **Trabalho e projeto de vida:** Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida. **Argumentação:** Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias. **Autoconhecimento e autocuidado:** Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. **Empatia e cooperação:** Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas, sem nenhum tipo de preconceito. **Responsabilidade e cidadania:** Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BLOG PROESC, 2024).

Estas competências deixam claro que a BNCC busca a formação de estudantes que sejam protagonistas, bem articulados, preparados para exercer sua cidadania com responsabilidade, atuando em sociedade de forma crítica, respeitosa e consciente. No que se refere à questão da alfabetização, bem como da escrita e da leitura, a Base estimula as instituições a alfabetizar as crianças preferencialmente até o final do segundo ano do Ensino Fundamental, visando garantir que as crianças conquistem o direito fundamental que é ler e escrever. Segundo o parecer da BNCC, a alfabetização não pode se restringir somente à decodificação, mas deve também envolver o letramento, ou seja, a compreensão daquilo que está sendo lido ou escrito, de forma que as crianças possam fazer uso prático da leitura e da escrita nas relações sociais em que elas participarem, ou seja, exercerem letramento.

> A BNCC indica que os estudantes devem ser alfabetizados entre o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, o que significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica nesse início da vida escolar. Vale lembrar que ser alfabetizado implica não apenas decifrar o código de escrita alfabético, mas compreender o que foi lido, como indicado no texto da Base: “Esses conhecimentos de alfabetização até o 2º ano incluem a criança compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas, dominar as convenções gráficas, conhecer o alfabeto, compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita, dominar as relações entre grafemas e fonemas, saber decodificar palavras e textos escritos, saber ler, reconhecendo globalmente as palavras, ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura”. Em Língua Portuguesa, a BNCC indica que o trabalho de alfabetização deve contemplar quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica (OBSERVATÓRIO MOVIMENTO PELA BASE, 2024).

AS POLÍTICAS BRASILEIRAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E O COMPROMISSO NACIONAL DA CRIANÇA ALFABETIZADA (CNCA)

Apesar de reconhecer que a alfabetização é um dos eixos estruturantes da educação básica, no entanto, lamentavelmente, ela consiste em um dos maiores desafios históricos das políticas públicas educacionais no Brasil, visto que, mesmo com a criação de diversos programas e normas ao longo das últimas décadas, visando reduzir os baixos índices de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, tal intento ficou muito longe de ser alcançado. Três deliberações importantes foram criadas em tempos recentes, as quais buscaram alcançar o intento de alfabetizar todas as crianças em território nacional até o 2º ano do ensino fundamental, e consolidar essa condição até o 3º ano, e elas devem ser destacadas. São elas: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017; e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), lançado em 2023. Todas estas ações do governo buscaram garantir que a alfabetização se estendesse a todas as crianças do território nacional até o final do período do ciclo alfabetizador, entretanto, muitos desafios e implicações pedagógicas surgiram para dificultar o sucesso destes projetos, como a que trata do tempo do ciclo alfabetizador, das concepções de alfabetização envolvidas e do monitoramento da formação docente.

> A alfabetização é uma das etapas fundamentais do aprendizado e influencia na capacidade de leitura, compreensão e interpretação de texto. Mas para 40% dos alunos de escolas públicas, no Brasil, em fase de alfabetização, essa etapa não está sendo bem-sucedida. A avaliação feita pelo Datafolha indica que 6% dos alunos não estão avançando na aprendizagem e 34% estão avançando com dificuldades no processo de alfabetização enquanto que 40% dos alunos apresentam algum desafio para ser alfabetizados. A desigualdade regional e a má formação dos professores são apontadas pela pesquisa do Datafolha como os principais fatores que contribuem para as dificuldades da alfabetização dos estudantes de escolas públicas no país. Como exemplo, a pesquisa cita a ampliação do uso das tecnologias nas escolas como uma demanda importante para estudantes das regiões Norte (28%), Centro-Oeste (23%) e Nordeste (22%). Tal como escolas de índices socioeconômicos mais baixos têm maiores necessidades de ampliar o uso de tecnologia aos alunos (EDUCA MAIS BRASIL, 2023).

Apesar de não atingirem seus objetivos em sua totalidade, as legislações estabelecidas tiveram indicadores razoáveis e propósitos consideráveis, assim, o PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, lançado em 2012, visava reverter um quadro que evidenciava significativas fragilidades na leitura e na escrita nos anos iniciais. Sua meta era assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental, e para isso investiu em formação continuada dos professores e na perspectiva de uma alfabetização muito conectada ao letramento, todavia, já em 2017, dava mostras de que não decolaria.

> Um projeto quase estagnado. Números da ANA, Avaliação Nacional de Alfabetização divulgados pelo MEC em outubro mostram que houve pouco avanço em leitura, escrita e Matemática entre 2014 e 2016. Para se ter uma ideia: dos mais de 2 milhões de alunos entre 7 e 10 anos que fizeram o exame em 2016, apenas 45,27% obtiveram um nível de proficiência considerado satisfatório para leitura. Em 2014, eram 43,83%. Esses dados aparecem cinco anos depois de o MEC ter lançado o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado justamente para tentar mudar a situação. Inspirado em políticas que deram certo no Ceará, o PNAIC apostou em parceria direta com os municípios, além de distribuir materiais didáticos e realizar programas de formação docente por meio de universidades públicas. Foi nesse contexto que a ANA surgiu: para acompanhar o impacto das ações no aprendizado das crianças. À época, o programa foi

> visto como um avanço por colocar a alfabetização, um problema crônico no sistema de ensino brasileiro, no centro das políticas públicas. Por outro lado, houve críticas a respeito da estruturação e das metodologias adotadas em alguns materiais. Ao anunciar os números, o governo federal sinaliza que já não acredita tanto no PNAIC (NOVA ESCOLA, 2017).

Nesse cenário, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, a qual estabeleceu um marco na organização curricular das escolas brasileiras, uma vez que propôs determinar competências e habilidades essenciais para cada etapa da educação básica. Este documento estabeleceu que a alfabetização deveria estar consolidada até o 2º ano do ensino fundamental, ou seja, redefiniu o tempo destinado à conclusão da alfabetização em um ano, em relação ao que propunha o PNAIC. Essa antecipação produziu inúmeros debates no meio educacional, pois este prazo se constituía em um grande desafio devido à imensa diversidade social, econômica e cultural brasileira. Entretanto, ao considerar que a Base proporcionou um significativo detalhamento das expectativas de aprendizagem, estabelecendo um foco direcionado à progressão sistemática das habilidades, possibilitou uma maior objetividade curricular, todavia, a pressão por resultados imediatos se intensificou.

> A BNCC é uma iniciativa importante para a educação brasileira, pois busca assegurar uma formação de qualidade para todos os estudantes. No entanto, a implementação da BNCC pode ser prejudicada pela falta de recursos e dificuldades na implementação, assim como pela desigualdade na educação e falta de clareza nas diretrizes. É importante continuar trabalhando para superar esses desafios e garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.
>
> - Falta de Recursos: A implementação da BNCC pode ser prejudicada pela falta de recursos financeiros, incluindo falta de verbas para a contratação de professores e de investimentos em tecnologia e infraestrutura escolar.
> - Dificuldades de Implementação: A implementação da BNCC pode ser difícil, especialmente nas escolas com recursos limitados e com professores sem treinamento adequado.
> - Desigualdade na Educação: Embora a BNCC visite padronizar a educação em todo o país, a desigualdade na educação ainda existe, com algumas escolas recebendo mais recursos do que outras.
> - Falta de Clareza: A BNCC pode ser confusa para alguns professores e escolas, com algumas diretrizes sendo mal interpretadas ou mal aplicadas. (BLOG SÓ ESCOLA, 2023).

A terceira deliberação governamental relacionada à alfabetização no Brasil foi a criação do CNCA, Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada, instituído no ano de 2023, num cenário marcado pelos impactos promovidos pela pandemia de COVID-19, o qual evidenciou os níveis de desigualdades educacionais que comprometeram de modo significativo os processos de alfabetização. Mesmo mantendo a meta de alfabetizar todas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, assim como orienta a BNCC, seu diferencial é consolidar um regime de colaboração federativa, fortalecendo elementos como o apoio técnico e financeiro às redes de ensino e o monitoramento contínuo por meio de indicadores nacionais.

Importante destacar que o CNCA promove o reconhecimento das redes de ensino municipais e estaduais que mais se destacaram na efetivação de políticas de alfabetização, por meio de uma graduação de selos, sendo: selo ouro, sele prata e selo bronze, obtidos conforme o nível de engajamento, desempenho e resultados alcançados.

> O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), divulgou nesta segunda-feira, 9 de fevereiro de 2026, o resultado final da 2ª edição do Selo Nacional Compromisso com a Alfabetização. A certificação reconhece redes públicas de ensino que se destacaram na formulação e implementação de políticas voltadas à alfabetização de crianças na idade adequada. Ao todo, foram concedidos 2.285 Selos Ouro, 1.896 Selos Prata e 547 Selos Bronze, contemplando redes municipais, estaduais e do Distrito Federal em todas as regiões do país. A segunda edição do selo registrou adesão expressiva dos entes federativos. Das 5.595 redes de ensino que aderiram ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, CNCA, 4.872 realizaram inscrição, o que representa 87,1% de participação. Entre as redes inscritas, 4.728 foram certificadas, índice equivalente a 97% de êxito (EDUCA MAIS BRASIL, 2026).

A NECESSIDADE DE INTERVENÇÃO PROFISSIONAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Apesar de compreender que o projeto CNCA, Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada ainda estar distante de atingir a abrangência que dele se esperava, é importante ressaltar que nem sempre são os fatores socioeconômicos que impactam o desenvolvimento linear do processo de alfabetização das crianças brasileiras, existem fatores específicos e pontuais da criança que, em alguns casos, não apresenta um desenvolvimento no processo de alfabetização, nesse sentido, é essencial que o professor esteja atento a alguns sinais que podem indicar a necessidade de apoio multidisciplinar ou alguma intervenção que estimule um desenvolvimento adequado.

> Embora cada criança tenha seu próprio ritmo de aprendizagem, existem alguns sinais que podem indicar dificuldades na alfabetização. É importante estar atento a esses sinais para intervir precocemente e evitar que esse cenário se agrave. Além da dificuldade da criança em identificar e nomear letras do alfabeto, associando sons às letras correspondentes, há ao menos quatro aspectos que pais e educadores devem se atentar. São eles:
>
> - falta de interesse em livros e leitura;
> - dificuldade em rimar e dividir palavras em sílabas;
> - confusão com sons e letras semelhantes;
> - dificuldade em seguir instruções simples.
>
> Nesse sentido, é importante lembrar que esses sinais não devem ser interpretados isoladamente, mas sim como parte de um conjunto de observações. É indispensável estar atento aos sinais que indicam a necessidade de uma intervenção mais especializada. **1- Atraso significativo no desenvolvimento:** se a criança demonstrar um atraso significativo em relação às expectativas para sua idade e nível de escolaridade, pode ser um sinal de que precisa de apoio adicional. **2- Dificuldades persistentes**: se as dificuldades na alfabetização persistirem mesmo após a implementação de estratégias e atividades adequadas em casa, pode ser necessário buscar a avaliação de um profissional. **3- Problemas de fala ou linguagem**: crianças com problemas de fala ou linguagem podem enfrentar desafios adicionais na alfabetização e se beneficiar de terapia fonoaudiológica. **4- Dificuldades de aprendizagem específicas**: algumas crianças podem ter dificuldades de aprendizagem específicas, como dislexia ou transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), que exigem intervenções especializadas. 5- **Frustrações ou ansiedade excessiva**: se a criança demonstrar frustrações excessivas, ansiedade ou aversão às atividades de alfabetização, pode ser um sinal de que precisa de apoio emocional e estratégias específicas para lidar com essas questões (BLOG EAD RADIANTE, 2026).

Nesse sentido, quando se observar situações como estas, é recomendável que o professor oriente os pais do estudante e busque a avaliação de um profissional especializado, como um psicopedagogo, um fonoaudiólogo, ou mesmo um especialista em tratar de dificuldades de aprendizagem. Essa equipe multidisciplinar é plenamente capaz de identificar as necessidades específicas do estudante, além de

fornecerem orientação para intervenções apropriadas para que a criança possa alcançar o máximo do seu potencial. Entretanto, o envolvimento da família nesse processo é necessário, uma vez que ao ter seu desenvolvimento impactado, muitas vezes algum tipo de adaptação como ensino remoto em casa e a utilização de novas tecnologias na educação podem ajudar, todavia, é preciso conhecer as possíveis dificuldades da família em efetivar uma parceria eficaz e encontrar boas soluções, especialmente quando se tem uma turma com muitos alunos com demandas distintas e necessidades diferentes e específicas. Nesse cenário, o apoio e a parceria da família são muito bem-vindos, e podem contribuir para melhorar o processo.

> A parceria com a família é fundamental para conhecer melhor as dificuldades e orientar sobre práticas que podem ajudar. **1- Acompanhamento das aulas**: Em muitos casos, as dúvidas das crianças são desafiadoras para os familiares, que nem sempre conhecem as melhores maneiras de orientar didaticamente. Por isso, é importante que exista uma parceria com a escola, que pode promover espaços para diálogo e apresentação dessas necessidades para encontrar as estratégias mais adequadas. **2- Uso das tecnologias:** Atualmente, a escola enfrenta o desafio de educar na era digital, em que as crianças já têm acesso a aparelhos tecnológicos desde muito cedo. Nesse contexto, é interessante encontrar caminhos que atendam às características da nova geração. Em casa, muitas vezes pode ser difícil encontrar os melhores recursos ou estabelecer o equilíbrio entre o uso desses equipamentos e os estudos com lápis e papel. **3- Inclusão dos estudos na rotina doméstica**: A família da criança pode ter muitos afazeres e dificuldade de incluir os estudos na rotina. Durante o período de alfabetização, todos em casa precisam passar por uma mudança, afinal, o acompanhamento das atividades escolares passa a fazer parte das ocupações. Para tornar essa adaptação mais tranquila, é bom que a escola seja flexível em relação aos prazos, tenha bons canais de comunicação para solucionar dúvidas e passe as orientações de maneira clara. É possível que o empecilho esteja na organização do tempo ou na condução dos estudos. Para evitar que isso aconteça, a instituição pode realizar workshops que ajudem a otimizar a aprendizagem em casa. **4- Aproximação entre a escola e a família**: a aproximação entre a escola e a família é essencial, especialmente nos primeiros anos de ensino, em que a criança necessita de apoio e incentivo. Quando existe essa relação de parceria, os desafios da alfabetização podem ser superados com mais facilidade, pois há o suporte necessário para que as habilidades se desenvolvam plenamente. Similarmente, fica mais fácil identificar quando houver algum comportamento incomum que possa interferir na aprendizagem. Com uma boa comunicação, é possível encontrar alternativas para superar as dificuldades. Dessa forma, é importante que os adultos demonstrem sintonia nas ações. Com isso, o estudante se sente mais seguro para fazer as suas descobertas (ESCOLA DA INTELIGÊNCIA, 2024).

Nesse contexto, o papel da escola é fundamental para a construção dessa ponte de ligação com a família do aluno com dificuldades de assimilação do processo de alfabetização, portanto, promover um diálogo constante e realizar ações que aproximem a família da escola são elementos capazes de contribuir para que os desafios da alfabetização sejam superados nos casos em que não sejam necessárias ações mais complexas que demandem suporte especializado.

LIMITES E POSSIBILIDADES DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL

Compreendendo, então, que as dificuldades de aprendizagem relacionadas à alfabetização podem demandar intervenções pedagógicas, tanto na escola quanto no ambiente familiar, além da intervenção da equipe multidisciplinar para casos em que o desenvolvimento do aluno apresente problemas que requeiram este suporte especializado, torna-se necessário estabelecer alguns limites e

apresentar algumas possibilidades, principalmente na questão da intervenção pedagógica, ou seja, nas ações que o professor deve ou não fazer quando percebe que algumas dificuldades estão impactando a assimilação dos processos de alfabetização e de letramento. A princípio, cabe destacar que a intervenção pedagógica ocorre quando se identifica problemas de aprendizagem por meio de uma avaliação diagnóstica confiável, todavia, algumas ações não podem ser tomadas pelos professores, visto que, ao ultrapassar esse limite o professor poderá prejudicar ainda mais o aluno em seu processo de alfabetização.

> Os limites nas intervenções pedagógicas junto aos estudantes que apresentam dificuldade para assimilar o processo de alfabetização também são definidos por aquilo que é essencialmente pedagógico para aquilo que compete a um diagnóstico ou tratamento clínico, ou seja, o papel do professor é adaptar metodologias e aplicar conteúdos, não possuindo técnica ou autoridade para diagnosticar algum tipo de distúrbio e nem prescrever terapias. Assim, avaliar distúrbios ou disfunções, são ações que estão a cargo de psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e neuropediatras. A formação docente também se constitui em uma barreira limitadora quando o professor não possui especialização em neuroeducação ou psicopedagogia clínica para lidar minimamente com problemas dessa natureza (CESP-FACESP, 2023).

Considerando que os limites da intervenção profissional evidenciam que a alfabetização é impactada por diversos fatores, as possibilidades evidenciam que a atuação pedagógica consiste em um elemento decisivo para a alfabetização dos alunos, sendo que no caso dos alunos com dificuldade, o foco é sempre identificar o momento em que o aluno parou e trabalhar as habilidades e as competências de leitura e escrita, mesmo em contextos marcados por desafios institucionais e sociais. Todavia, esse cenário exige uma postura investigativa do professor e uma avaliação diagnóstica é importante para identificar avanços e dificuldades, permitindo assim que o professor possa fazer as intervenções pedagógicas devidas, pautadas nos elementos: observar**,** diagnosticar**,** planejar**,** intervir e reavaliar. Além disso, aplicar atividades voltadas à percepção dos sons da fala, identificação de sílabas, rimas e fonemas favorecem a compreensão da leitura e da escrita. Outras estratégias são:

> **Abordagem Multissensorial:** Utilização de letras móveis, massinha de modelar para desenhar letras, caixas de areia para treinar o traçado e músicas para memorizar o som das letras (consciência fonêmica). **Redução e Foco do Conteúdo:** Trabalhar com um número reduzido de palavras por semana (ex: 5 palavras), explorando rimas, quantidade de sílabas e montagem de pequenas frases com o mesmo tema. **Adaptação de Atividades:** Em vez de atividades de anos anteriores (que geram desmotivação), o professor adapta o conteúdo da turma para o nível de habilidade da criança. Textos maiores são substituídos por textos curtos e com apoio visual.
> **Gamificação e Jogos:** Utilização de jogos de tabuleiro, dominó de palavras e aplicativos educativos para transformar a prática da leitura em algo divertido e menos frustrante. **Acompanhamento Especializado:** Quando a dificuldade é mais profunda, a intervenção de um psicopedagogo ou neuropsicopedagogo é essencial para avaliar possíveis transtornos de aprendizagem, como dislexia, disgrafia ou TDAH, e criar um plano individualizado (RHEMA NEUROEDUCAÇÃO, 2024).

Identificar rapidamente as dificuldades de aprendizagem é fundamental para possibilitar que os alunos obtenham o apoio necessário e recebam as intervenções que minimizem o impacto dessas dificuldades no desenvolvimento da criança. Assim, a intervenção abre diversas possibilidades, pois ela acontece por meio de algumas dinâmicas e estratégias que permitem ao aluno assimilar os conteúdos de modo diferenciado. Portanto, ao desenvolver e conduzir o plano de intervenção, o professor buscará

auxiliar seus alunos a superarem os desafios de aprendizagem e as dificuldades específicas de alfabetização. A seguir alguns passos importantes:

> **Passo 1: Identificar os alunos que precisam de uma ação pedagógica:** Normalmente os alunos selecionados para esse tipo de ação são os que estão com médias abaixo da esperada, certo? Entretanto, essa não deve ser a única métrica que pode ser avaliada. Isso porque o aluno pode estar na média, mas ainda assim apresentar uma dificuldade em um ponto específico que precisa ser fortalecido. Portanto, o primeiro passo é definir quais são os alunos que necessitam de intervenção de acordo não só com as médias nos boletins, mas também com os relatórios de acompanhamento pedagógico dos professores. **Passo 2: Entender quais as dificuldades pedagógicas**: Para conseguir entender quais as dificuldades de aprendizagem dos alunos, diagnósticos levantados por avaliações com os alunos são essenciais. Isso porque, para elaborar propostas de intervenção eficazes, o professor e demais profissionais da educação precisam de informações para analisar e encontrar as dificuldades dos estudantes. **Passo 3: Classificar os alunos em grupos de dificuldades**: Fica mais fácil para a escola e mais empolgante para os estudantes realizar as ações de intervenção pedagógica, por isso, vale a pena fazer essa classificação. É possível dividir os alunos por matéria, nível de dificuldade ou por lacunas de aprendizagem que precisam ser trabalhadas. A escolha dos grupos depende do perfil dos alunos e dos objetivos da escola (TUTOR MUNDI, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização infantil é, inegavelmente, um dos processos mais complexos e mais relevantes no contexto da educação básica, uma vez que a criança percebe desde os primeiros anos de vida que leitura e escrita serão essenciais na sua jornada como cidadão ativo na sociedade. Assim, a criança inicia seu processo de alfabetização no ambiente escolar, visando tornar-se alfabetizado e letrado, condição que permitirá essa participação nas práticas cotidianas. A importância da alfabetização é, portanto, extraordinária, e a BNCC define orientações para que as escolas cumpram com os direitos de aprendizagem e as competências que os alunos deverão desenvolver ao longo da sua jornada educacional na rede básica.

Além da BNCC, as autoridades educacionais apresentaram projetos de lei que visam alfabetizar todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade, como é o caso do CNCA, entretanto, a enorme diversidade socioeconômica do país contribui para que essas metas não se cumpram. Todavia, além dessa questão, existem os desafios diários para a aquisição da alfabetização que estão diretamente ligados aos próprios alunos, os quais não acompanham de forma regular todo o processo de alfabetização. Esse contexto demanda uma análise pedagógica atenta do professor para que ele acione as intervenções profissionais como psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e neurologistas, respeitando, todavia, os limites de atuação dos professores e destes especialistas da equipe multifuncional, o que permitirá o surgimento de inúmeras e efetivas possibilidades de reconduzir estes alunos de volta ao caminha da aprendizagem e da alfabetização na idade certa.

REFERÊNCIAS

BLOG EAD RADIANTE. **Quando indicar ajuda profissional para a alfabetização da criança**. dDisponível em: https://eadradiante.com.br/blog/quando-se-preocupar-com-a-alfabetizacao-da-crianca. Acesso em 03 jul. 2026.

BLOG SÓ ESCOLA. **Aspectos positivos e negativos da BNCC**. Disponível em: https://soescola.com/2023/03/quais-sao-os-aspectos-positivos-e-negativos-sobre-a-bncc.html. Acesso em 29 jun. 2026.

BLOG PROESC, **Entenda como funciona a Base Comum Curricular (BNCC).** Disponível em: https://www.proesc.com/blog/entenda-a-base-nacional-comum-curri cular-bncc/. Acesso em 21 jun. 2026.

CAVAZOTTI, M. A. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização**. 2ª Revisão, Curitiba, IESDE, 2013

CESP-FACESP. **Dificuldades na aprendizagem e intervenção pedagógica**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ll5xFNyCCow&t=20s. Acesso em 02 jul. 2026.

EDUCA MAIS BRASIL, **MEC divulga resultado final do Selo Nacional de Alfabetização.** Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/notici as/ mec-divulga-resultado-final-do-selo-nacional-de-alfabetizacao. Acesso em 26 jun. 2026.

EDUCA MAIS BRASIL, **Dificuldades para avançar na alfabetização comprometem educação de alunos, mostra pesquisa**. Disponível em: https:// www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/dificuldades-para-avancar-na-alfabe tizacao-compromete-educacao-de-alunosmostra-pesquisa. Acesso em 02 jul. 2026.

NOVA ESCOLA, **A alfabetização no Brasil não avança. O PNAIC falhou ?** Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/7096/a-alfabetizacao-no-brasil-nao-avanca-sera-que-o-pnaic-falhou. Acesso em 17 jun. 2026.

OBSERVATÓRIO MOVIMENTO PELA BASE, **Como se organiza o processo de alfabetização na BNCC**. Disponível em: https://observatorio.movimentopelabase. org.br/mes-da-alfabetizacao-o-que-a-bncc-fala-sobre-essa-etapa-da-educacao-basic a-2/#:~:text=A%20BNCC%20indica%20que%20os,An%C3%A1lise%20Lingu% C3% ADstica /Semi%C3%B3tica. Acesso em 26 jun. 2026.
SOARES, M. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

TUTOR MUNDI. **Ações de intervenção pedagógica para reduzir o desnível escolar**. Disponível em: https://tutormundi.com/blog/acoes-de-intervencao-pedagogi ca/. Acesso em 03 jul. 2026.

OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PLANEJAMENTO, INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL



LEARNING SPACES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PLANNING, PEDAGOGICAL INTENTIONALITY, AND CHILD DEVELOPMENT

GISELE GOMES RAMIRES MEDRADO
Graduada em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2013); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Integrada Campos Salles (2024); Professora de Educação Infantil no CEI Célia Peres e na EMI Antonia Capovilla.

RESUMO
A organização dos espaços de aprendizagem na Educação Infantil constitui um dos principais elementos para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, uma vez que os ambientes influenciam diretamente as interações, as brincadeiras, as investigações e a construção de conhecimentos. Este artigo tem como objetivo analisar a importância do planejamento e da intencionalidade pedagógica na organização dos espaços educativos, compreendendo-os como componentes do currículo da Educação Infantil. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e nas contribuições de autores que discutem o desenvolvimento infantil e a organização dos ambientes educativos. Discute-se o papel do professor como mediador das experiências, responsável pelo planejamento dos espaços, pela seleção de materiais estruturados e não estruturados e pela organização de contextos que favoreçam a autonomia, a criatividade, a participação e as interações entre as crianças. Conclui-se que ambientes planejados de forma intencional ampliam as oportunidades de aprendizagem, fortalecem o protagonismo infantil e favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo e cultural, contribuindo para práticas pedagógicas coerentes com os princípios da Educação Infantil estabelecidos pela BNCC.
Palavras-chave: Educação Infantil; Espaços de aprendizagem; Planejamento pedagógico; Desenvolvimento infantil; BNCC.

ABSTRACT
The organization of learning spaces in Early Childhood Education is a key element in fostering children's holistic development, as environments directly influence interactions, play, inquiry, and knowledge construction. This article aims to analyze the importance of planning and pedagogical intentionality in organizing educational spaces, viewing them as integral components of the Early Childhood Education curriculum. This study is based on a literature review grounded in the National Common Curricular Base (BNCC), the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), and the contributions of authors who discuss child development and the organization of educational environments. It examines the teacher's role as a mediator of experiences—responsible for planning spaces, selecting structured and unstructured materials, and organizing contexts that encourage autonomy, creativity, participation, and interaction among children. The study concludes that intentionally planned environments expand learning opportunities, strengthen children's active role in their own learning, and foster cognitive, motor, social, emotional, and cultural development, thereby contributing to pedagogical practices aligned with the Early Childhood Education principles established by the BNCC.

Keywords: Early Childhood Education; Learning spaces; Pedagogical planning; Child development; BNCC.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, o espaço educativo deixa de ser compreendido apenas como um ambiente físico destinado à realização de atividades e passa a integrar o currículo, favorecendo experiências que promovem a aprendizagem, a convivência, a brincadeira e a construção de conhecimentos.

Ao longo da história da educação brasileira, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) contribuíram para orientar práticas pedagógicas em diferentes etapas da Educação Básica. Atualmente, entretanto, a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** constitui o documento normativo que orienta a elaboração dos currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, estabelecendo direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados a todas as crianças (BRASIL, 2018).

A BNCC estabelece que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ser organizadas a partir de dois eixos estruturantes: **as interações e as brincadeiras** (BRASIL, 2018). Dessa forma, a organização dos espaços assume papel essencial, pois influencia diretamente a maneira como as crianças exploram o ambiente, estabelecem relações, investigam fenômenos, resolvem problemas e constroem conhecimentos por meio das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Segundo Horn (2004), o espaço educativo não desempenha apenas uma função organizacional, mas também comunica concepções de infância, aprendizagem e educação. A disposição do mobiliário, a seleção dos materiais, a organização dos ambientes e a possibilidade de livre circulação favorecem a autonomia infantil e ampliam as oportunidades de participação. Nesse sentido, o ambiente pode ser compreendido como um elemento ativo da prática pedagógica, capaz de potencializar o desenvolvimento das diferentes linguagens da criança.

Para Forneiro (1998), a organização dos espaços deve considerar as necessidades, os interesses e as características do grupo, possibilitando experiências diversificadas e significativas. Ambientes planejados de forma intencional favorecem a curiosidade, a criatividade, a imaginação, a investigação e a interação entre as crianças, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras, sociais e afetivas.

Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento infantil ocorre nas interações sociais e nas experiências compartilhadas, sendo a mediação do professor um elemento essencial para ampliar as possibilidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, o planejamento dos espaços deve contemplar situações que favoreçam a exploração, a resolução de problemas, a cooperação e a construção de conhecimentos, respeitando os diferentes ritmos e modos de aprender.

Além da dimensão física, os ambientes escolares possuem significados afetivos, sociais e culturais. Espaços acolhedores, acessíveis, seguros e organizados com intencionalidade pedagógica favorecem

o sentimento de pertencimento, fortalecem a autonomia e estimulam o protagonismo infantil. Da mesma forma, a disponibilização de materiais estruturados e não estruturados amplia as possibilidades de experimentação, imaginação e criação, tornando as experiências educativas mais ricas e significativas.
Diante dessa perspectiva, este artigo tem como objetivo analisar a importância dos espaços de aprendizagem na Educação Infantil, discutindo como o planejamento e a intencionalidade pedagógica contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e das contribuições de estudiosos da área.

OS ESPAÇOS COMO ELEMENTOS DO CURRÍCULO

Nas últimas décadas, a compreensão acerca dos espaços educativos na Educação Infantil passou por importantes transformações. Se antes eram considerados apenas locais destinados à realização das atividades escolares, atualmente são compreendidos como componentes do currículo, capazes de favorecer as interações, as brincadeiras, a investigação, a autonomia e a construção de conhecimentos. Essa concepção reconhece que o ambiente participa ativamente do processo educativo e influencia a qualidade das experiências vivenciadas pelas crianças (BRASIL, 2018).
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem que as instituições devem garantir tempos, espaços e materiais que promovam experiências significativas e assegurem os direitos de aprendizagem das crianças (BRASIL, 2010). Dessa forma, a organização dos ambientes deixa de atender apenas às necessidades funcionais da instituição e passa a responder às necessidades do desenvolvimento infantil, considerando as características, os interesses e os diferentes modos de aprender de cada grupo.
Segundo Horn (2004), o espaço educa na mesma medida em que acolhe, desafia e possibilita novas descobertas. A forma como os materiais são organizados, a disposição do mobiliário, a existência de diferentes ambientes e a possibilidade de circulação comunicam concepções pedagógicas e influenciam diretamente a participação das crianças. Um ambiente organizado com intencionalidade favorece escolhas, amplia a autonomia e incentiva a construção de relações entre os pares e com os adultos.
Forneiro (1998) afirma que a organização dos espaços deve considerar a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem. Para a autora, ambientes flexíveis, diversificados e acessíveis estimulam a curiosidade, a criatividade e a investigação, possibilitando que as crianças construam conhecimentos por meio da experimentação e da interação com pessoas, objetos e diferentes contextos.
Essa perspectiva aproxima-se da abordagem de Reggio Emilia, desenvolvida por Loris Malaguzzi, que compreende o ambiente como o **"terceiro educador"**. Nessa concepção, além da família e do professor, o espaço educativo desempenha papel fundamental na aprendizagem, pois desperta a curiosidade, favorece a comunicação, incentiva a pesquisa e amplia as possibilidades de expressão das crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

Outro aspecto relevante refere-se à autonomia infantil. Quando os materiais permanecem ao alcance das crianças, os espaços permitem livre circulação com segurança e os ambientes são organizados em diferentes contextos de aprendizagem, as crianças desenvolvem maior independência para fazer escolhas, organizar brincadeiras, cuidar dos materiais e resolver pequenos desafios cotidianos. Essas experiências fortalecem a autoconfiança, a responsabilidade e a participação ativa na rotina escolar (OLIVEIRA, 2019).

Além disso, a organização dos espaços favorece o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis. Ambientes destinados à leitura, às artes, às construções, às brincadeiras simbólicas, às investigações científicas e às experiências sensoriais possibilitam que diferentes aprendizagens ocorram simultaneamente, respeitando os interesses das crianças e promovendo o desenvolvimento integral, conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, o planejamento dos espaços não deve ocorrer de forma improvisada. Cada ambiente precisa ser pensado considerando os objetivos pedagógicos, a faixa etária, os interesses do grupo e as experiências que se pretende proporcionar. Assim, o espaço transforma-se em um recurso educativo que dialoga permanentemente com o currículo, contribuindo para práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e coerentes com as concepções contemporâneas de infância e aprendizagem.

A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NA ORGANIZAÇÃO DOS AMBIENTES

A organização dos espaços na Educação Infantil exige planejamento, observação e intencionalidade pedagógica. Cada ambiente preparado pelo professor deve ser pensado para favorecer experiências que possibilitem às crianças explorar, investigar, brincar, interagir e construir conhecimentos de maneira significativa. Nessa perspectiva, o espaço deixa de ser apenas o local onde as atividades acontecem e passa a constituir um elemento integrante do currículo, articulado aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A intencionalidade pedagógica manifesta-se em todas as escolhas realizadas pelo professor: na seleção dos materiais, na disposição do mobiliário, na organização dos tempos, na criação de diferentes contextos de aprendizagem e na proposição de experiências que dialoguem com os interesses das crianças. Essas decisões não ocorrem de forma aleatória, mas resultam de um planejamento fundamentado na observação cotidiana, na escuta sensível e na compreensão das necessidades e potencialidades do grupo.

Segundo Oliveira (2019), o planejamento na Educação Infantil deve ser flexível e construído a partir da observação das experiências vividas pelas crianças. O professor organiza situações que despertem a curiosidade, ampliem as possibilidades de investigação e favoreçam a participação ativa, respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento e valorizando a criança como sujeito de direitos.

Horn (2004) destaca que a organização dos ambientes deve ser constantemente revista pelo educador. À medida que observa as interações, identifica novas descobertas e acompanha os interesses do grupo, o professor reorganiza os espaços, introduz novos materiais e cria desafios que ampliam as

possibilidades de aprendizagem. Esse movimento contínuo de observar, planejar, registrar, avaliar e reorganizar caracteriza uma prática pedagógica reflexiva e comprometida com o desenvolvimento infantil.

A documentação pedagógica também integra esse processo. Registros escritos, fotografias, desenhos, produções das crianças, portfólios e registros de observação permitem acompanhar os percursos de aprendizagem e oferecem subsídios para o planejamento de novas propostas. Conforme Fochi (2019), documentar não significa apenas registrar acontecimentos, mas interpretar as experiências das crianças, atribuindo significado às suas descobertas e tornando visível o processo de aprendizagem.

Outro aspecto fundamental refere-se à participação das crianças na organização dos ambientes. A BNCC orienta que elas tenham assegurados os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018). Assim, permitir que escolham materiais, reorganizem determinados espaços, opinem sobre as propostas e contribuam para a construção dos contextos de aprendizagem fortalece o protagonismo infantil, a autonomia e o senso de pertencimento.

A intencionalidade pedagógica também está presente na escolha dos materiais disponibilizados. A combinação de recursos estruturados e não estruturados amplia as possibilidades de exploração, incentiva a imaginação, favorece a resolução de problemas e promove diferentes formas de interação. Conforme Kishimoto (2017), o brincar constitui uma atividade essencial ao desenvolvimento infantil, pois possibilita que a criança atribua significados às experiências, desenvolva a linguagem, exercite a criatividade e estabeleça relações sociais.

Além disso, a organização dos espaços deve contemplar os princípios da educação inclusiva. Ambientes acessíveis, seguros e acolhedores garantem que todas as crianças participem das experiências propostas, respeitando suas singularidades, necessidades e formas de aprender. Planejar para a diversidade significa reconhecer que cada criança constrói conhecimentos de maneira própria e que os espaços precisam oferecer oportunidades para a participação efetiva de todos.

Desse modo, a intencionalidade pedagógica não se limita ao planejamento inicial dos ambientes, mas constitui um processo permanente de reflexão sobre a prática docente. Quando o professor observa, escuta, registra, reorganiza e propõe novas experiências, transforma os espaços em ambientes vivos de aprendizagem, nos quais as crianças exercem seu protagonismo e constroem conhecimentos por meio das interações, das brincadeiras e das investigações cotidianas.

ESPAÇOS INTERNOS E EXTERNOS COMO AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

Os espaços internos e externos da Educação Infantil constituem ambientes de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento integral das crianças quando organizados com intencionalidade pedagógica. Muito além da dimensão física, estes ambientes representam oportunidades para que as crianças convivam, brinquem, explorem, participem, expressem-se e construam conhecimentos em diferentes contextos, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Nos espaços internos, a organização em contextos diversificados amplia as possibilidades de investigação e favorece o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis. Cantos de leitura, artes visuais, faz de conta, construções, jogos, música, experiências sensoriais e pesquisa permitem que as crianças realizem escolhas, desenvolvam projetos pessoais e estabeleçam relações entre diferentes formas de aprender. Segundo Horn (2004), ambientes organizados em pequenos contextos estimulam a autonomia, a cooperação e a participação ativa das crianças no cotidiano escolar.

A organização desses espaços deve ser dinâmica e acompanhar os interesses observados pelo professor. Um canto destinado à investigação científica, por exemplo, pode ser enriquecido com lupas, pedras, folhas, sementes, galhos, conchas e outros elementos naturais, despertando a curiosidade das crianças e incentivando a formulação de hipóteses sobre o mundo que as cerca. De forma semelhante, espaços destinados às artes podem disponibilizar diferentes suportes, tintas, papéis, carvão, argila, tecidos e materiais reutilizáveis, possibilitando diversas formas de expressão.

A brincadeira simbólica também encontra nos ambientes internos um contexto privilegiado para o desenvolvimento infantil. Cozinhas, mercados, consultórios, oficinas, casinhas e outros cenários organizados pelo professor favorecem a imaginação, a linguagem, a negociação de papéis sociais e a construção das relações interpessoais. Kishimoto (2017) destaca que o brincar constitui a principal atividade da infância e possibilita à criança compreender e ressignificar as experiências vividas em seu cotidiano.

Os espaços externos, por sua vez, ampliam significativamente as oportunidades de aprendizagem. Jardins, parques, hortas, pátios, áreas gramadas e demais ambientes ao ar livre favorecem experiências corporais, investigações científicas e o contato direto com a natureza. Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), esses ambientes devem integrar o currículo, assegurando experiências diversificadas que promovam a interação das crianças com diferentes elementos naturais e culturais.

O contato frequente com terra, areia, água, folhas, gravetos, pedras, sementes, flores e outros materiais naturais amplia as experiências sensoriais e desperta o interesse pela observação dos fenômenos da natureza. Ao acompanhar o crescimento de uma planta, observar pequenos insetos, explorar diferentes texturas ou investigar as transformações provocadas pelas estações do ano, as crianças desenvolvem atitudes investigativas, constroem conhecimentos científicos iniciais e fortalecem vínculos com o meio ambiente.

Esses ambientes também favorecem o desenvolvimento motor. Caminhar sobre diferentes superfícies, correr, equilibrar-se, subir, descer, transportar objetos, empurrar carrinhos, construir percursos e participar de circuitos motores contribuem para a ampliação da coordenação motora ampla, da percepção espacial e da consciência corporal. Conforme Vygotsky (2007), o desenvolvimento ocorre nas interações entre a criança, os sujeitos e o ambiente, sendo as experiências vividas fundamentais para a construção de novas aprendizagens.

Além das propostas planejadas pelo professor, os espaços externos oferecem oportunidades para experiências espontâneas, muitas vezes iniciadas pelas próprias crianças. A observação de uma

borboleta, a coleta de folhas, a construção de caminhos com galhos ou a descoberta de diferentes sons produzidos pela natureza podem transformar-se em projetos investigativos, ampliando o interesse do grupo e favorecendo aprendizagens significativas. Nessas situações, a escuta atenta e a mediação do professor tornam-se essenciais para potencializar as descobertas infantis.

Outra possibilidade consiste na organização de contextos com materiais não estruturados em áreas externas. Potes de diferentes tamanhos, utensílios de madeira, tecidos, bambolês, caixas, pneus, bobinas de papelão, cestos, bambus e elementos naturais permitem que as crianças criem percursos, construções, brincadeiras simbólicas e investigações de maneira autônoma. Esses materiais não apresentam uma única finalidade, possibilitando múltiplos usos de acordo com a imaginação e os interesses das crianças.

É comum observar, por exemplo, crianças que transformam galhos em varinhas, caixas em casas ou barcos, tecidos em cabanas, potes em instrumentos musicais ou sementes em elementos para classificação e composição artística. Nessas experiências, o objeto deixa de possuir uma função previamente determinada e passa a adquirir significado por meio das ações infantis. Esse processo fortalece a criatividade, o pensamento simbólico, a resolução de problemas e a capacidade de elaborar hipóteses, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral.

Sob essa perspectiva, os espaços internos e externos deixam de ser compreendidos apenas como locais de permanência das crianças e assumem a condição de ambientes educativos que dialogam continuamente com o currículo. Quando planejados com intencionalidade, flexibilidade e sensibilidade às necessidades infantis, esses espaços favorecem aprendizagens significativas, respeitam os diferentes modos de aprender e consolidam uma prática pedagógica centrada na infância, nas interações e nas brincadeiras.

MATERIAIS ESTRUTURADOS E NÃO ESTRUTURADOS NAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS

A organização dos espaços de aprendizagem na Educação Infantil está diretamente relacionada à qualidade e à diversidade dos materiais disponibilizados às crianças. Esses recursos constituem importantes mediadores das experiências infantis, pois favorecem a exploração, a investigação, a imaginação, a comunicação e a construção de conhecimentos. Quando selecionados de forma intencional, tornam-se elementos que ampliam as possibilidades de aprendizagem e contribuem para a efetivação dos direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, a oferta de materiais estruturados e não estruturados deve integrar o planejamento pedagógico, considerando os objetivos das propostas, a faixa etária das crianças e os interesses observados pelo professor. Mais do que disponibilizar brinquedos ou objetos em quantidade, é necessário organizar contextos que despertem a curiosidade, promovam desafios e incentivem diferentes formas de interação com o ambiente.

Os materiais estruturados são produzidos com uma finalidade específica, como blocos de montar, jogos de encaixe, quebra-cabeças, livros, instrumentos musicais, fantoches e brinquedos que apresentam

regras ou modos de utilização previamente definidos. Esses recursos contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da coordenação motora, da linguagem, da percepção espacial e da resolução de problemas. Entretanto, sua utilização deve ocorrer de forma integrada às brincadeiras e às investigações, evitando práticas excessivamente dirigidas que reduzam a participação ativa das crianças (KISHIMOTO, 2017).

Por outro lado, os materiais não estruturados têm conquistado espaço nas propostas pedagógicas da Educação Infantil por oferecerem múltiplas possibilidades de exploração. Caixas de papelão, tubos, tecidos, cestos, tampas, potes, colheres de madeira, bobinas, argolas, pedras, sementes, pinhas, gravetos, folhas e outros elementos do cotidiano não possuem uma única finalidade, permitindo que cada criança lhes atribua diferentes significados durante as brincadeiras.

Ao explorar esses materiais, a criança observa, compara, classifica, empilha, encaixa, combina, transforma e cria novas formas de utilização. Um tecido pode tornar-se uma cabana, um rio ou uma capa; uma caixa pode representar uma casa, um ônibus ou um barco; um conjunto de tampas pode ser organizado por cores, tamanhos ou utilizado na construção de composições. Nessas situações, o objeto deixa de ser apenas um recurso material e passa a integrar processos de imaginação, simbolização e resolução de problemas.

Segundo Forneiro (1998), ambientes ricos em possibilidades de exploração favorecem aprendizagens mais significativas porque estimulam a iniciativa das crianças e respeitam seus diferentes modos de aprender. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Malaguzzi, para quem os materiais constituem uma linguagem que convida à pesquisa, à experimentação e à produção de conhecimentos, desde que organizados em contextos que valorizem a curiosidade infantil (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

A atuação do professor é fundamental nesse processo. Cabe ao educador observar como as crianças utilizam os materiais, identificar interesses emergentes e reorganizar os contextos sempre que necessário. Em alguns momentos, um conjunto de utensílios de madeira poderá favorecer investigações sobre sons, pesos e texturas; em outros, esses mesmos objetos poderão integrar brincadeiras simbólicas ou composições artísticas. Essa flexibilidade amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece o protagonismo infantil.

A utilização de materiais não estruturados também contribui para práticas pedagógicas sustentáveis, ao incentivar o reaproveitamento de objetos do cotidiano e valorizar elementos encontrados na natureza. Além de ampliar as possibilidades de criação, essa proposta favorece a construção de atitudes relacionadas ao cuidado com o meio ambiente, ao consumo consciente e à valorização dos recursos naturais, aspectos que podem ser trabalhados desde a primeira infância de maneira integrada às experiências das crianças.

Outro aspecto relevante refere-se à inclusão. A diversidade de materiais possibilita que cada criança participe das propostas de acordo com seus interesses, suas habilidades e suas formas de interação com o ambiente. Objetos com diferentes texturas, pesos, tamanhos, cores e formatos ampliam as

possibilidades de exploração sensorial e permitem que o professor organize contextos acessíveis e desafiadores para todos.

Assim, mais importante do que a quantidade de brinquedos disponíveis é a qualidade das experiências construídas com eles. Quando organizados de maneira intencional e articulados às brincadeiras, às investigações e às interações, os materiais estruturados e não estruturados transformam-se em recursos pedagógicos que favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo e cultural das crianças, contribuindo para uma Educação Infantil que reconhece a infância como tempo de descobertas, participação e produção de conhecimentos.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DOS ESPAÇOS E DAS EXPERIÊNCIAS

A organização dos espaços de aprendizagem somente alcança sua intencionalidade educativa quando está articulada à atuação do professor. Embora ambientes planejados favoreçam a exploração, a curiosidade e as interações, é a mediação pedagógica que amplia as possibilidades de aprendizagem, atribui significado às experiências e cria condições para que as crianças construam conhecimentos em diferentes contextos. Assim, o educador deixa de ser apenas o responsável pela organização da rotina e assume o papel de pesquisador da infância, observando, escutando, planejando e organizando continuamente os ambientes educativos.

Na Educação Infantil, o planejamento pedagógico constitui um processo dinâmico, fundamentado na observação das crianças e na compreensão de seus interesses, necessidades e formas de participação. De acordo com Oliveira (2019), o professor organiza experiências que favorecem o desenvolvimento integral, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e reconhecendo cada criança como sujeito de direitos, competente para investigar, comunicar-se, brincar e produzir cultura.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao estabelecer que as práticas pedagógicas devem assegurar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2018). Esses direitos orientam o planejamento dos espaços e das propostas educativas, exigindo do professor uma postura sensível diante das iniciativas infantis. Assim, a mediação não consiste em dirigir todas as ações, mas em criar condições para que as crianças participem ativamente das experiências, formulando hipóteses, estabelecendo relações e construindo conhecimentos de maneira colaborativa.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2007) afirma que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. Nessa concepção, o professor exerce papel fundamental ao propor desafios compatíveis com as possibilidades das crianças, oferecendo apoio quando necessário e ampliando gradativamente sua autonomia. A mediação pedagógica, portanto, não limita a iniciativa infantil, mas potencializa as aprendizagens por meio do diálogo, da escuta e da valorização das descobertas realizadas no cotidiano.

Esse processo exige que o professor desenvolva um olhar investigativo sobre as experiências das crianças. Observar como brincam, quais materiais escolhem, de que forma estabelecem relações e quais perguntas formulam permite compreender seus percursos de aprendizagem e reorganizar os ambientes

de acordo com os interesses que emergem durante as vivências. Horn (2004) destaca que a qualidade dos espaços depende da capacidade do educador de interpretar essas manifestações infantis e transformá-las em oportunidades para novas investigações.

Nesse contexto, a documentação pedagógica constitui um instrumento essencial para a reflexão sobre a prática docente. Registros escritos, fotografias, desenhos, produções das crianças, gravações de falas e portfólios tornam visíveis os processos de aprendizagem, permitindo acompanhar o desenvolvimento ao longo do tempo. Conforme Fochi (2019), documentar significa interpretar pedagogicamente as experiências vividas, valorizando os percursos construídos pelas crianças e utilizando essas informações para qualificar o planejamento.

A documentação também fortalece o diálogo entre a instituição e as famílias. Ao compartilhar registros que evidenciam os processos de aprendizagem, o professor possibilita que os responsáveis acompanhem as descobertas, as conquistas e as formas de participação das crianças, compreendendo que o desenvolvimento infantil se constrói nas experiências cotidianas e não apenas em resultados finais. Dessa forma, a avaliação assume caráter formativo e contínuo, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Outro aspecto relevante refere-se à construção de ambientes inclusivos. Cabe ao professor organizar espaços acessíveis, selecionar materiais diversificados e propor experiências que garantam a participação de todas as crianças, respeitando suas singularidades, potencialidades e diferentes formas de aprender. A educação inclusiva, nesse sentido, ultrapassa a eliminação de barreiras físicas e envolve a criação de contextos que valorizem a diversidade, promovam a convivência e assegurem oportunidades equitativas de participação.

Além disso, o educador exerce papel fundamental na promoção da cultura da investigação. Ao incentivar perguntas, acolher hipóteses, ampliar desafios e valorizar diferentes formas de expressão, contribui para que as crianças desenvolvam atitudes investigativas desde os primeiros anos de vida. Pequenas situações do cotidiano, como observar uma semente germinando, explorar os sons produzidos por diferentes materiais, comparar folhas coletadas no pátio ou construir percursos utilizando elementos não estruturados, transformam-se em experiências científicas quando acompanhadas por uma mediação intencional e sensível.

Portanto, o professor é o principal articulador entre os espaços, os materiais, as experiências e as aprendizagens. Sua atuação fundamentada na observação, na escuta, no planejamento e na documentação pedagógica possibilita que os ambientes educativos se tornem espaços vivos de investigação, participação e produção de conhecimentos. Assim, a mediação docente contribui para consolidar uma Educação Infantil que reconhece a criança como protagonista de seu desenvolvimento e valoriza as experiências construídas por meio das interações e das brincadeiras.

OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representou um importante avanço para a Educação Infantil ao reconhecer a criança como sujeito histórico, social e de direitos, capaz de construir conhecimentos por meio das interações, das brincadeiras e das experiências vividas em diferentes contextos (BRASIL, 2018). Essa concepção reafirma princípios já presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fortalecendo a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a participação infantil, a escuta sensível e a organização intencional dos espaços educativos.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tenham contribuído significativamente para a organização da educação brasileira, atualmente é a BNCC que orienta a elaboração dos currículos da Educação Infantil em todo o território nacional. O documento propõe uma educação centrada nas experiências das crianças, compreendendo que aprender significa participar, investigar, brincar, conviver e produzir cultura em interação com outras crianças, adultos e com o ambiente em que estão inseridas (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, a organização dos espaços de aprendizagem assume papel estratégico, pois constitui um dos meios pelos quais os direitos de aprendizagem podem ser efetivamente garantidos. Ao planejar ambientes que favoreçam a livre circulação, a exploração de materiais diversos, a convivência e a participação ativa das crianças, o professor cria condições para que os princípios da BNCC sejam vivenciados no cotidiano da instituição.

Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento — **conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se** — não se concretizam apenas por meio das atividades propostas, mas também pela forma como os espaços são organizados. Ambientes acolhedores, acessíveis e desafiadores incentivam a convivência entre as crianças, ampliam as oportunidades de brincadeira, favorecem a participação nas decisões do cotidiano, estimulam a investigação e possibilitam diferentes formas de expressão. Ao mesmo tempo, contribuem para que cada criança construa sua identidade, reconheça suas potencialidades e desenvolva autonomia.

Os cinco Campos de Experiência propostos pela BNCC também encontram nos espaços educativos condições favoráveis para sua materialização. O campo **"O eu, o outro e o nós"** fortalece-se em ambientes que promovem a convivência, o respeito às diferenças e a realização de projetos coletivos. Já **"Corpo, gestos e movimentos"** exige espaços que permitam deslocamentos, desafios motores e exploração corporal em diferentes superfícies e contextos.

Da mesma forma, o campo **"Traços, sons, cores e formas"** é potencializado quando as crianças têm acesso a ateliês, materiais artísticos, instrumentos musicais e recursos que favoreçam a criação e a experimentação. O campo **"Escuta, fala, pensamento e imaginação"** amplia-se em ambientes que valorizam a literatura infantil, as narrativas, o faz de conta, as rodas de conversa e as múltiplas formas de comunicação. Por sua vez, **"Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações"** concretiza-se em experiências investigativas que envolvem elementos da natureza, materiais não estruturados, construções, classificações, medições e observações realizadas em diferentes espaços da instituição.

Essa articulação evidencia que os Campos de Experiência não constituem conteúdos isolados, mas dimensões integradas do desenvolvimento infantil. Em uma única proposta realizada em um espaço cuidadosamente planejado, as crianças podem explorar materiais, dialogar com os colegas, movimentar-se, formular hipóteses, registrar descobertas e expressar suas ideias por diferentes linguagens. Assim, os ambientes tornam-se parte ativa do currículo e favorecem aprendizagens significativas.

Sob essa perspectiva, a organização dos espaços também dialoga com os princípios da educação inclusiva defendidos pela BNCC. Ambientes acessíveis, flexíveis e acolhedores ampliam as possibilidades de participação de todas as crianças, respeitando suas singularidades e promovendo experiências compartilhadas. Planejar espaços inclusivos significa reconhecer que a diversidade enriquece o cotidiano escolar e que cada criança deve encontrar condições para explorar, brincar e aprender de acordo com suas potencialidades.

Outro aspecto relevante refere-se à cultura da infância. As crianças produzem conhecimentos, constroem hipóteses, criam brincadeiras e estabelecem formas próprias de interpretar o mundo. Quando o professor organiza ambientes que acolhem essas manifestações, reconhece a infância como um tempo de descobertas, de produção cultural e de participação ativa. Conforme Oliveira (2019), respeitar as formas infantis de aprender implica oferecer contextos que valorizem a curiosidade, a criatividade e a investigação como elementos centrais do trabalho pedagógico.

Desse modo, a organização dos espaços de aprendizagem ultrapassa questões relacionadas à infraestrutura ou à estética dos ambientes. Trata-se de uma escolha pedagógica que revela concepções de criança, currículo e educação. Espaços planejados com intencionalidade constituem uma das principais estratégias para concretizar os princípios da BNCC, fortalecendo práticas que reconhecem as crianças como protagonistas de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização dos espaços de aprendizagem na Educação Infantil constitui uma dimensão essencial da prática pedagógica e deve ser compreendida como parte integrante do currículo, ultrapassando a concepção de ambiente destinado apenas à realização de atividades. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que os espaços educativos, quando planejados com intencionalidade pedagógica, tornam-se contextos que favorecem as interações, as brincadeiras, a investigação, a autonomia e a construção de conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

A análise da literatura especializada e dos documentos normativos permitiu compreender que o planejamento dos ambientes deve estar fundamentado na observação atenta das crianças, na escuta sensível e na organização de experiências que respeitem seus interesses, necessidades e formas de aprender. Nessa perspectiva, o professor assume papel central ao planejar, reorganizar e mediar os espaços educativos, promovendo situações que ampliem as possibilidades de participação, exploração e aprendizagem.

Também foi possível constatar que a diversidade de materiais estruturados e não estruturados, associada à organização de espaços internos e externos, amplia as oportunidades de investigação, imaginação, resolução de problemas e interação entre as crianças. Esses elementos fortalecem o protagonismo infantil e favorecem experiências significativas, nas quais brincar e aprender constituem processos indissociáveis.

Outro aspecto evidenciado refere-se à estreita relação entre a organização dos espaços e os princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular. Os direitos de aprendizagem e os Campos de Experiência concretizam-se de forma mais efetiva quando os ambientes são planejados para incentivar a convivência, a participação, a criatividade, a expressão e a autonomia. Dessa forma, os espaços deixam de ser compreendidos apenas como estruturas físicas e passam a constituir recursos pedagógicos que materializam as concepções contemporâneas de infância e de educação.

Entretanto, a consolidação dessa perspectiva exige investimento permanente na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, na qualificação dos ambientes educativos e na construção de práticas fundamentadas na reflexão, na observação e na documentação pedagógica. Mais do que disponibilizar recursos materiais, é necessário desenvolver uma cultura pedagógica que reconheça a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que a organização intencional dos espaços educativos representa um compromisso com a qualidade da Educação Infantil e com a garantia do direito de aprender por meio das interações e das brincadeiras, conforme orientam a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Espera-se que as reflexões apresentadas neste estudo contribuam para o fortalecimento das práticas pedagógicas, incentivem novas investigações sobre os espaços de aprendizagem e reafirmem a importância de ambientes que acolham, desafiem e promovam o desenvolvimento integral de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. Porto Alegre: Penso, 2019.

FORNEIRO, Lina Iglesias. **A organização dos espaços na Educação Infantil**. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996.

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E PARA A APRENDIZAGEM



AFFECTIVITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO HOLISTIC DEVELOPMENT AND LEARNING

GISELLE DE SOUZA SANTOS
Graduação em pedagogia pela Universidade Brasil. (**ano de conclusão 2008**); Graduação em Letras pela FALC. (**ano de conclusão 2014**); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEI Afrânio Peixoto.

RESUMO

Este estudo aborda a afetividade na educação infantil e suas contribuições para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem, considerando a centralidade das interações, do vínculo professor criança e do clima relacional na organização do cotidiano pedagógico. Parte-se do entendimento de que a criança aprende por meio de experiências significativas, nas quais emoção, linguagem, brincadeira e convivência se articulam, tornando a segurança emocional condição para explorar, persistir e atribuir sentido às atividades. O objetivo geral consiste em analisar como a afetividade contribui para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem na educação infantil, com atenção a práticas docentes, rotinas institucionais e à interface escola família. Como objetivos específicos, buscam-se identificar estratégias pedagógicas que favorecem vínculos, descrever relações entre participação infantil e aprendizagem, e discutir elementos que dificultam a mediação afetiva no contexto escolar. Metodologicamente, adota-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, baseada em levantamento e análise de produções acadêmicas recentes sobre afetividade, emoção e práticas pedagógicas na educação infantil. Os resultados da discussão indicam que a afetividade, quando assumida como intencionalidade pedagógica, qualifica a mediação docente, favorece a autorregulação, amplia a comunicação e sustenta a autonomia, impactando diretamente o engajamento da criança em experiências de linguagem, interação e resolução de problemas. Evidencia-se ainda que a afetividade se concretiza na previsibilidade das rotinas, na escuta ativa, na forma de estabelecer limites com respeito, e no reconhecimento de tentativas e progressos, reduzindo medo de errar e aumentando a disposição para aprender. Se observa que condições de trabalho, organização da equipe e cultura escolar interferem na qualidade das relações e nas oportunidades educativas. Conclui-se que promover afetividade exige compromisso institucional, formação docente contínua e diálogo consistente com as famílias, de modo que o vínculo seja tratado como parte do currículo vivido, contribuindo para bem estar, pertencimento e aprendizagens mais significativos na primeira infância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Afetividade; Desenvolvimento integral; Aprendizagem; Relação professor-criança.

ABSTRACT
This study addresses affectivity in early childhood education and its contributions to holistic development and learning, considering the central role of interactions, the teacher-child bond, and the relational climate in organizing daily pedagogical life. It is based on the understanding that children learn through meaningful experiences in which emotion, language, play, and social interaction intertwine, making emotional security a prerequisite for exploring, persisting, and finding meaning in activities. The general objective is to analyze how affectivity contributes to holistic development and learning in early childhood education, focusing on teaching practices, institutional routines, and the school-family interface. Specific objectives include identifying pedagogical strategies that foster bonds, describing the relationship between child participation and learning, and discussing elements that hinder affective mediation within the school context. Methodologically, the study employs qualitative bibliographic research based on a survey and analysis of recent academic literature regarding affectivity, emotion, and pedagogical practices in early childhood education. The discussion indicates that when affectivity is adopted as a pedagogical intention, it enhances teacher mediation, fosters self-regulation, expands communication, and supports autonomy, directly impacting the child's engagement in experiences involving language, interaction, and problem-solving. It is also evident that affectivity is manifested through predictable routines, active listening, respectful limit-setting, and the acknowledgment of attempts and progress, thereby reducing the fear of making mistakes and increasing the willingness to learn. Observations show that working conditions, team organization, and school culture influence the quality of relationships and educational opportunities. The study concludes that promoting affectivity requires institutional commitment, continuous teacher training, and consistent dialogue with families, ensuring that the bond is treated as part of the lived curriculum, thereby contributing to well-being, a sense of belonging, and more meaningful learning in early childhood.

KEYWORDS: Early childhood education; Affectivity; Holistic development; Learning; Teacher-child relationship.

INTRODUÇÃO

A afetividade na educação infantil tem sido compreendida como um eixo estruturante das experiências pedagógicas, pois atravessa as interações cotidianas, orienta a construção de vínculos e influencia a forma como as crianças se engajam nas propostas de brincar, explorar, comunicar e conviver. Garcia (2022) discute que emoção e afetividade integram o desenvolvimento humano, de modo que a escola da infância, ao organizar tempos, espaços e relações, não atua apenas na dimensão cognitiva, mas também na constituição de sentidos, pertencimento e segurança emocional, elementos que sustentam a curiosidade e a participação ativa das crianças. Nessa direção, a prática docente na educação infantil exige sensibilidade relacional, observação atenta e intencionalidade pedagógica para que o ambiente promova bem-estar e oportunidades reais de aprendizagem.

A relevância desse tema se intensifica quando se considera que a qualidade das relações afetivas na instituição educativa não é um “complemento” do currículo, mas uma condição para a criança se sentir acolhida e capaz de se expressar, especialmente nos processos iniciais de socialização e autonomia. Aquino (2024) enfatiza que discutir afetividade na educação infantil é um debate necessário porque a escola opera como espaço privilegiado de convivência, onde a criança aprende a lidar com frustrações, a compartilhar, a negociar sentidos e a reconhecer emoções próprias e alheias, o que repercute diretamente em seu desenvolvimento integral. De modo convergente, Macedo, Martins e Benetti (2024)

indicam que a afetividade contribui para o desenvolvimento infantil ao favorecer relações mais estáveis e responsivas, ampliando as possibilidades de comunicação e participação nas atividades.

Apesar do reconhecimento teórico, persistem desafios práticos na incorporação da afetividade como dimensão central do trabalho pedagógico, uma vez que rotinas rígidas, pressões por resultados e concepções reducionistas de aprendizagem podem enfraquecer a atenção às interações e ao clima emocional. Oliveira (2023) aponta que as práticas docentes podem oscilar entre o cuidado genuíno e ações pouco intencionais do ponto de vista pedagógico, o que demanda formação e reflexão sistemática para que a afetividade seja trabalhada com planejamento e coerência. Barros et al. (2025) reforçam a importância da afetividade na educação infantil ao relacioná-la à qualidade das experiências escolares, chamando atenção para a necessidade de a instituição assumir, de forma explícita, a construção de vínculos como parte do processo educativo.

Diante desse cenário, formula-se o seguinte problema de pesquisa: de que modo a afetividade, expressa nas interações entre professor e criança, criança e criança e na relação escola-família, contribui para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem na educação infantil, e quais elementos pedagógicos favorecem ou dificultam essa contribuição? Santos (2023) destaca que a articulação entre família e escola é decisiva para o desenvolvimento integral, pois o campo afetivo se produz em redes de relação que ultrapassam a sala de referência, exigindo coerência entre práticas de cuidado, comunicação e acompanhamento. Regatieri e Rodrigues (2024) também indicam que a afetividade se torna ainda mais sensível nos momentos de transição, quando mudanças de rotina e expectativas podem impactar segurança emocional e engajamento da criança.

O objetivo geral deste estudo é analisar como a afetividade na educação infantil contribui para o desenvolvimento integral e para a aprendizagem, considerando as interações pedagógicas e o contexto institucional. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar práticas pedagógicas e organizacionais que favorecem vínculos afetivos na educação infantil; descrever relações entre afetividade, participação infantil e processos de aprendizagem no cotidiano escolar; e discutir a interface escola-família na promoção do desenvolvimento integral e na prevenção de dificuldades relacionais e de adaptação.

Metodologicamente, a pesquisa adotará abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com levantamento e análise de produções acadêmicas recentes sobre afetividade, emoção e aprendizagem na educação infantil, priorizando estudos que examinem interações, práticas docentes e relação escola-família. Essa opção se justifica por permitir compreender, de modo interpretativo, como os autores explicam mecanismos de mediação afetiva e seus efeitos no desenvolvimento, reunindo contribuições teóricas e achados empíricos para sustentar uma discussão articulada.

Silva (2023) e Oliveira (2024) oferecem bases para discutir a afetividade vinculada ao ensino-aprendizagem, enquanto Souza et al. (2023) contribuem ao situar o debate em contexto institucional concreto, evidenciando como práticas cotidianas e condições locais podem interferir na construção de vínculos e na aprendizagem na educação infantil.

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E A APRENDIZAGEM

A afetividade na educação infantil pode ser compreendida como uma dimensão estruturante do cotidiano pedagógico, pois atravessa as relações, orienta a mediação docente e sustenta a segurança emocional necessária para que a criança explore, brinque e aprenda com sentido. Quando o ambiente escolar acolhe diferenças e organiza rotinas previsíveis, cria-se um espaço de confiança que favorece a participação e a curiosidade, articulando cuidado e intencionalidade educativa, como discutido por Aquino (2024).

Ao considerar o desenvolvimento infantil, é preciso reconhecer que emoções e aprendizagem não caminham separadas, já que a forma como a criança se sente influencia sua atenção, sua memória e sua disposição para enfrentar desafios. Garcia (2022) argumenta que emoção e afetividade se integram ao desenvolvimento humano e, por isso, a escola da infância precisa pensar experiências que envolvam corpo, linguagem, interação e significado, evitando reduzir a aprendizagem a um treino mecânico de habilidades.

Em práticas cotidianas, o vínculo com o professor aparece em gestos simples: olhar atento, escuta real, devolutivas respeitosas e presença estável, elementos que constroem pertencimento e diminuem ansiedade. Nessa direção, Macedo, Martins e Benetti (2024) apontam que a afetividade favorece o desenvolvimento ao ampliar a comunicação e a autonomia, permitindo que a criança expresse necessidades, negocie conflitos e experimente novas formas de agir no grupo.

Nem sempre, porém, a afetividade é tratada como componente do planejamento pedagógico, e isso pode levar a uma atuação baseada apenas na espontaneidade, sem critérios claros para intervenções e limites. Barros et al. (2025) destacam que a afetividade na educação infantil se vincula à qualidade das experiências, o que exige coerência entre regras, linguagem e atitudes, para que o cuidado não se confunda com permissividade nem a disciplina se converta em punição.

Quando o professor oferece limites com firmeza e respeito, a criança aprende que o ambiente é seguro e que suas emoções são reconhecidas, mas não determinam sozinhas o que é possível fazer. Aquino (2024) defende que esse equilíbrio ajuda a construir confiança e autorregulação, pois a criança percebe previsibilidade, justiça e acolhimento, mantendo-se engajada nas propostas sem perder sua iniciativa.

A mediação docente, nesse contexto, depende de observação qualificada e de leitura sensível do que emerge nas interações, já que a mesma atividade pode produzir efeitos distintos em crianças diferentes. Oliveira (2023) ressalta que práticas docentes podem favorecer ou limitar a autonomia, e que a afetividade precisa aparecer como escolha pedagógica consciente, sustentada por reflexão e formação contínua, e não apenas como traço pessoal.

Em termos de aprendizagem, o apoio afetivo não significa “facilitar tudo”, mas criar condições para que a criança persista diante de dificuldades, sem medo de errar ou ser exposta. Oliveira (2024) discute que a afetividade contribui para a aprendizagem ao fortalecer a autoeficácia, valorizando processos e

progressos, e ajudando a criança a atribuir significado ao que faz, especialmente em atividades de linguagem, brincadeira simbólica e resolução de conflitos.

Há situações em que a afetividade se revela de maneira mais intensa, como nos momentos de chegada, separação da família, transições de sala, mudanças de rotina ou conflitos entre pares. Regatieri e Rodrigues (2024) observam que a transição da educação infantil para o ensino fundamental pode gerar insegurança, e que a continuidade de vínculos e estratégias de acolhimento reduz rupturas, preservando atitudes positivas em relação à escola e ao aprender.

No cotidiano da creche e da pré-escola, a afetividade se concretiza também na forma como o adulto organiza espaços e materiais, convidando a criança a escolher, experimentar e narrar o que vive. Souza et al. (2023) mostram que práticas como rodas de conversa, combinados construídos com o grupo e intervenções que nomeiam emoções favorecem convivência, linguagem e aprendizagem, pois dão forma ao que a criança sente e pensa.

A relação entre afetividade e regulação emocional merece destaque, já que aprender a esperar, dividir, negociar e reparar danos é parte do desenvolvimento integral. Ao apoiar a criança na nomeação de sentimentos e na construção de alternativas de ação, o professor contribui para reduzir explosões e isolamento, e para ampliar habilidades sociais, coerente com a articulação proposta por Garcia (2022).

Se a escola desconsidera o clima emocional, pode produzir um ambiente em que a criança se protege por meio do silêncio, da resistência ou de comportamentos de oposição, o que interfere na participação. Silva (2023) enfatiza que afetividade e ensino-aprendizagem se articulam porque emoções modulam motivação e atenção, de modo que experiências repetidas de rejeição ou medo tendem a restringir o engajamento e o desenvolvimento.

Por outro lado, quando a instituição sustenta vínculos e práticas consistentes, a criança se sente competente para tentar, errar e reformular estratégias, o que é central na aprendizagem. Macedo, Martins e Benetti (2024) associam esse processo ao fortalecimento da autonomia e da identidade, pois a criança passa a se reconhecer como alguém capaz de agir no mundo e de aprender em relação com o outro.

A interface escola-família também constitui um eixo sensível, uma vez que a criança transita entre culturas de cuidado, linguagem e expectativas. Santos (2023) argumenta que a articulação entre família e escola contribui para o desenvolvimento integral, pois amplia o conhecimento sobre a criança e permite intervenções mais ajustadas, evitando julgamentos apressados e fortalecendo estratégias de acompanhamento.

Um desafio recorrente é garantir que a afetividade não dependa apenas do “jeito” de cada professor, mas seja assumida como princípio institucional, com rotinas, formação e acompanhamento. Barros et al. (2025) defendem a necessidade de intencionalidade, incluindo acolhimento, mediação de conflitos e avaliação que reconheça processos, para que a escola não reproduza práticas que fragilizem vínculos ou invisibilizem necessidades.

A afetividade na educação infantil se apresenta como dimensão pedagógica, relacional e organizacional, pois depende tanto de práticas docentes quanto de condições de trabalho e cultura escolar. Souza et al. (2023) indicam que contextos institucionais influenciam a qualidade das relações, e

isso reforça que promover desenvolvimento integral e aprendizagem exige escolhas consistentes: escuta, respeito, limites justos, diálogo com famílias e planejamento que trate o vínculo como parte do currículo.

A organização do tempo na educação infantil revela, de modo muito concreto, como a afetividade se inscreve na prática pedagógica, porque a alternância entre momentos de maior movimento e instantes de desaceleração contribui para que a criança reconheça seus estados emocionais e aprenda a regular comportamentos com apoio adulto. Garcia (2022) sustenta que emoção e afetividade integram o desenvolvimento humano e, por isso, a escola precisa oferecer experiências que permitam à criança nomear sentimentos, compreender limites e construir confiança, evitando que a rotina seja apenas um encadeamento de tarefas que desconsidera o que a criança sente enquanto aprende.

A comunicação cotidiana do professor, incluindo o modo de receber as crianças, a forma de chamar pelo nome, o tom de voz diante de erros e o tipo de devolutiva que oferece durante as atividades, pode fortalecer ou fragilizar o sentimento de pertencimento, influenciando diretamente o engajamento. Aquino (2024) defende que a afetividade na educação infantil exige debate e intencionalidade, pois não se trata de um adorno da prática docente, mas de uma dimensão ética e pedagógica que estrutura as relações, define a qualidade do clima escolar e, em última instância, condiciona a disposição da criança para explorar, interagir e persistir diante de desafios.

Nas situações de brincadeira, a afetividade se manifesta quando o adulto sustenta a lógica infantil sem interrompê-la por excesso de correção, reconhecendo a imaginação como linguagem e acolhendo negociações, conflitos e invenções como oportunidades formativas. Macedo, Martins e Benetti (2024) apontam que vínculos responsivos ampliam a comunicação e a participação, e isso se percebe quando as crianças se arriscam a propor enredos, a mudar regras, a experimentar papéis e a resolver disputas, construindo aprendizagem social e cognitiva ao mesmo tempo em que consolidam autonomia e identidade.

É necessário, contudo, evitar a ideia de que afetividade implica ausência de conflitos, porque o conflito é parte da convivência e pode ser pedagógico quando mediado com respeito e clareza, sem humilhação e sem violência simbólica. Barros et al. (2025) argumentam que a importância da afetividade está associada à qualidade das experiências escolares, e isso inclui ensinar a criança a esperar a vez, reparar danos, reconhecer o outro e aceitar limites, preservando o vínculo e garantindo que a disciplina seja compreendida como organização da vida coletiva, e não como punição que provoca medo.

A atenção às singularidades e aos diferentes ritmos de desenvolvimento também exige uma postura afetiva que rejeite comparações e rótulos, pois a exposição pública do erro ou a cobrança desproporcional podem produzir vergonha e retraimento, reduzindo a participação e a iniciativa. Oliveira (2023) destaca que a prática docente precisa ser refletida e ajustada para não limitar a autonomia infantil, especialmente quando a escola antecipa resultados e desconsidera que a aprendizagem na infância ocorre por exploração, repetição, brincadeira e construção gradual de significados.

No campo da aprendizagem, o incentivo afetivo ganha densidade quando o professor valoriza tentativas, reconhece progressos e oferece pistas que ajudam a criança a compreender o próprio

processo, em vez de concentrar a intervenção apenas no acerto final ou na correção imediata. Oliveira (2024) discute que a afetividade contribui para a aprendizagem ao fortalecer a autoeficácia e a atribuição de sentido às experiências, o que tende a aumentar a persistência, favorecer pedidos de ajuda mais qualificados e reduzir o medo de errar, especialmente em atividades que envolvem linguagem, interação e resolução de problemas.

Além das ações individuais do professor, a afetividade depende da cultura institucional, pois regras, rotinas, reuniões de equipe e acordos pedagógicos podem favorecer práticas de escuta e mediação, ou, ao contrário, legitimar intervenções apressadas e punitivas. Souza et al. (2023) mostram que estratégias coletivas, como rodas de conversa e combinados construídos com participação das crianças, contribuem para um clima emocional mais favorável, porque ampliam a circulação da palavra, reconhecem emoções e diminuem a necessidade de controle autoritário, criando condições mais consistentes para convivência e aprendizagem.

A interface escola-família também é decisiva para sustentar o desenvolvimento integral, pois a criança transita entre modos de cuidado, linguagem e expectativa, e a coerência entre esses contextos tende a reduzir inseguranças e favorecer adaptação. Santos (2023) enfatiza que a relação entre família e escola pode fortalecer o desenvolvimento infantil quando há diálogo respeitoso, escuta das realidades familiares e corresponsabilidade, evitando que desafios emocionais e comportamentais sejam tratados como falhas individuais da criança, sem análise do contexto e sem estratégias integradas de acompanhamento.

As transições, sejam internas, como mudança de sala e de professor, sejam externas, como a passagem para o ensino fundamental, evidenciam a importância da afetividade porque a alteração de rotinas e de referências pode gerar ansiedade, retraimento ou resistência. Regatieri e Rodrigues (2024) indicam que acolhimento, continuidade de vínculos e preparação gradual das mudanças ajudam a criança a manter confiança no ambiente, preservando o engajamento e evitando rupturas desnecessárias que comprometem tanto o bem-estar quanto a relação com o aprender.

Compreender a afetividade como dimensão pedagógica implica reconhecer que ela não pode depender apenas da disposição subjetiva de cada educador, já que condições de trabalho, formação continuada, apoio institucional e organização da equipe influenciam diretamente a qualidade das relações. Silva (2023) reforça que afetividade e ensino-aprendizagem se articulam porque emoções modulam motivação e atenção, e isso sugere que investir em práticas institucionais de acolhimento, mediação respeitosa e planejamento relacional amplia, de forma consistente, as oportunidades de desenvolvimento integral e de aprendizagem na educação infantil.

A afetividade também se expressa na materialidade do ambiente educativo, pois a forma como os espaços são organizados, os materiais são disponibilizados e as rotinas são comunicadas influencia diretamente a sensação de segurança e pertencimento das crianças. Quando a sala oferece cantos acessíveis, escolhas possíveis e previsibilidade nas transições, a criança tende a se engajar com mais autonomia e menos ansiedade, construindo aprendizagens a partir de iniciativas próprias, como discutem Macedo, Martins e Benetti (2024).

Em muitos contextos, a escola subestima a força pedagógica dos momentos de cuidado, como alimentação, higiene e descanso, tratando-os como intervalos “fora” do currículo, embora sejam instantes privilegiados de vínculo e linguagem. Souza et al. (2023) mostram que o cotidiano de uma creche evidencia como a qualidade das interações nesses momentos pode fortalecer competências socioemocionais e favorecer comunicação, especialmente quando o adulto nomeia emoções, acolhe desconfortos e mantém uma presença atenta e consistente.

A escuta ativa, quando assumida como prática, modifica a posição da criança no processo educativo, porque ela deixa de ser apenas destinatária de comandos e passa a ser interlocutora, com direitos de expressão e negociação. Aquino (2024) argumenta que a afetividade precisa ser compreendida como debate necessário, justamente porque implica reconhecer a criança em sua integralidade, o que exige do professor uma postura ética e pedagógica que valorize a palavra infantil sem perder a intencionalidade do trabalho.

Trabalhar com afetividade não significa “evitar frustrações”, mas organizar experiências em que a criança aprenda a lidar com limites e contratempos sem que isso se converta em medo, vergonha ou desamparo. Barros et al. (2025) enfatizam a importância da afetividade na educação infantil ao associá-la à qualidade das experiências, o que inclui intervir com firmeza respeitosa, explicar razões, sustentar combinados e oferecer alternativas de ação, preservando a dignidade e o vínculo.

A mediação de conflitos entre pares é um campo em que a afetividade se torna observável, pois o adulto pode tanto ampliar repertórios de negociação quanto cristalizar rótulos e desigualdades, dependendo de como interpreta e devolve a situação. Oliveira (2023) destaca que práticas docentes precisam ser problematizadas para não limitar autonomia, o que vale especialmente em conflitos, quando intervenções apressadas podem calar a criança ou reduzir a complexidade da interação a “certo” e “errado”.

Ao considerar a aprendizagem como construção de sentidos, torna-se evidente que a criança aprende melhor quando percebe que seu esforço é reconhecido e que o erro é parte do caminho, não um motivo de exposição. Oliveira (2024) sustenta que a afetividade contribui para a aprendizagem ao fortalecer autoeficácia e engajamento, sobretudo quando o professor oferece devolutivas que valorizam processos, encorajam tentativas e orientam novas estratégias, em vez de apenas corrigir resultados.

A relação entre emoção, atenção e memória ajuda a compreender por que ambientes afetivamente seguros favorecem aprendizagem, já que estados de ameaça e insegurança tendem a reduzir exploração e participação. Garcia (2022) defende que emoção e afetividade integram o desenvolvimento humano, e essa integração exige que o professor reconheça sinais de ansiedade, retraimento ou irritação como informações pedagógicas relevantes para ajustar propostas e intervenções.

Também é preciso reconhecer que a afetividade se constrói na consistência, e não em episódios isolados de acolhimento, pois crianças observam padrões e reagem à previsibilidade das relações. Macedo, Martins e Benetti (2024) indicam que vínculos estáveis e responsivos favorecem comunicação e autonomia, o que se torna mais provável quando o adulto mantém presença contínua, cumpre

combinados e responde de forma proporcional, evitando oscilações que confundem a criança sobre o que esperar.

Em turmas heterogêneas, o desafio é impedir que a afetividade se restrinja às crianças mais comunicativas ou mais “conformes” às expectativas adultas, o que demanda estratégias de inclusão relacional. Souza et al. (2023) sugerem que o cotidiano institucional pode favorecer participação quando há rotinas de fala compartilhada, acolhimento de diferentes modos de expressão e práticas que convidam crianças mais silenciosas a ocuparem lugar no grupo, sem pressão e sem exposição.

A relação escola-família, quando reduzida a recados formais ou à comunicação apenas em situações problemáticas, tende a enfraquecer a rede de apoio emocional da criança e a dificultar intervenções coerentes. Santos (2023) enfatiza que a articulação entre família e escola contribui para o desenvolvimento integral, porque permite compreender a criança em sua trajetória, reconhecer mudanças, antecipar necessidades e construir estratégias que respeitem contextos e singularidades.

Em termos de planejamento, inserir a afetividade como dimensão do trabalho significa pensar objetivos relacionais, prever estratégias de acolhimento e definir formas de acompanhar o clima do grupo, sem transformar o vínculo em algo “medido” de maneira simplista. Barros et al. (2025) defendem que a afetividade precisa ser assumida como componente da qualidade educativa, o que implica planejar mediações, organizar rotinas e alinhar a equipe para que a criança vivencie coerência institucional, e não experiências fragmentadas.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental, assim como mudanças internas de professor, sala ou rotina, costuma exigir maior investimento em previsibilidade e vínculo, porque a criança precisa reconstruir referências. Regatieri e Rodrigues (2024) discutem que transições podem afetar segurança emocional e engajamento, tornando relevante a preparação gradual, o diálogo com a criança e a construção de pontes entre práticas e expectativas, de modo a evitar rupturas bruscas.

A formação docente aparece como condição para que a afetividade seja trabalhada com intencionalidade e ética, evitando tanto a banalização do cuidado quanto sua confusão com permissividade ou favoritismo. Oliveira (2023) indica que refletir sobre práticas permite reconhecer limites e ajustar intervenções, e essa reflexão se torna mais consistente quando a escola cria espaços de estudo e troca, sustentando decisões pedagógicas alinhadas ao desenvolvimento infantil.

A afetividade também pode ser observada na forma como a instituição lida com erros e comportamentos desafiadores, pois respostas baseadas em punição ou exposição tendem a produzir retraimento, oposição e deterioração do vínculo. Silva (2023) relaciona afetividade e ensino-aprendizagem ao apontar que emoções modulam motivação e atenção, o que sugere que estratégias de acolhimento, mediação respeitosa e reorganização do ambiente são mais compatíveis com a aprendizagem do que respostas que intensificam medo e insegurança.

Quando a escola reconhece que o desenvolvimento integral envolve dimensões cognitivas, motoras, sociais e emocionais, a afetividade deixa de ser um discurso genérico e passa a orientar escolhas concretas sobre linguagem, brincadeira, interação e participação. Garcia (2022) reforça a articulação entre emoção, afetividade e desenvolvimento humano, enquanto Aquino (2024) sustenta a

necessidade de tratar o tema como central, o que abre caminho para compreender a prática pedagógica como construção diária de vínculos e significados.

No cotidiano, essa perspectiva pode se traduzir em rotinas de acolhimento consistentes, em combinados construídos com as crianças, em devolutivas que valorizam processos e em diálogo com as famílias, sem que isso elimine a exigência pedagógica ou a organização do trabalho. Oliveira (2024) e Souza et al. (2023) permitem compreender, por ângulos distintos, como vínculo, comunicação e contexto institucional se articulam na aprendizagem, especialmente quando a escola assume a afetividade como dimensão intencional do currículo vivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho permitem afirmar que a afetividade, na educação infantil, não pode ser tratada como aspecto acessório do cotidiano escolar, pois constitui base concreta para a constituição de vínculos, para a segurança emocional e para a participação ativa das crianças nas experiências de brincar, explorar e aprender. Ao longo da discussão, foi possível compreender que o desenvolvimento integral envolve dimensões cognitivas, sociais, emocionais e comunicativas que se constroem de forma interdependente, tornando o clima relacional um componente que influencia diretamente a qualidade do processo educativo.

Também se observou que a ação pedagógica ganha consistência quando a afetividade é assumida como intencionalidade, expressa em rotinas de acolhimento, em práticas de escuta e em formas de mediação que combinam firmeza e respeito. A previsibilidade dos combinados, a coerência das intervenções e a disponibilidade do professor para reconhecer necessidades infantis ampliam a autonomia e favorecem a regulação emocional, o que reduz resistências e fortalece o engajamento da criança em atividades de linguagem, convivência e aprendizagem.

Outro ponto relevante refere-se ao papel do professor como mediador das relações e organizador do ambiente, uma vez que a afetividade se concretiza tanto no modo de interagir quanto na forma de planejar espaços, materiais e tempos. Quando o ambiente oferece escolhas possíveis, promove participação e valoriza tentativas, a criança tende a desenvolver confiança para experimentar, errar e persistir, construindo aprendizagens com sentido. Em contrapartida, práticas marcadas por pressa, exposição do erro ou punições desproporcionais podem fragilizar o vínculo e limitar a iniciativa infantil.

A relação entre escola e família mostrou-se igualmente decisiva, pois a criança transita entre diferentes contextos de cuidado e expectativas, e o diálogo respeitoso contribui para intervenções mais coerentes e ajustadas às singularidades. A articulação com responsáveis possibilita compreender mudanças de comportamento, apoiar processos de adaptação e sustentar estratégias de acompanhamento que ampliem bem-estar, pertencimento e continuidade das experiências educativas, especialmente em momentos de transição e reorganização de rotinas.

Diante disso, conclui-se que promover afetividade na educação infantil exige compromisso institucional e formação docente contínua, para que o vínculo seja tratado como dimensão pedagógica

planejada e não como resultado ocasional de características pessoais. A consolidação de práticas consistentes de acolhimento, mediação e participação infantil tende a favorecer o desenvolvimento integral e a aprendizagem, ao mesmo tempo em que contribui para a construção de um espaço educativo mais humano, seguro e significativo para as crianças.

REFERÊNCIAS

AQUINO, T. J. B. A Importância da Afetividade na Educação Infantil: um debate necessário. *Escritos Acadêmicos para um Desenvolvimento mais Sustentável: Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional*, v. 3, n. 14, 2024. Disponível em: https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/download/572/552. Acesso em: 10 maio 2026.

BARROS, E. S.; ARRUDA, A. B.; BACHINSKI, G. R. S.; SANTOS, G. R. dos; NASCIMENTO, H. C. S.; VIEIRA, J. R.; SOUZA, M. A. de; TEIXEIRA, M. C. N.; FERNANDES, S. C. S. A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. 2025. Disponível em: https://famap.emnuvens.com.br/revista/article/download/73/53. Acesso em: 10 maio 2026.

GARCIA, N. N. Emoção, afetividade e desenvolvimento humano: uma articulação necessária na Educação Infantil. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022. Disponível em: https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/22-2022?download=507%3Agarcia-natalia-navarro. Acesso em: 10 maio 2026.

MACEDO, E. da S. V.; MARTINS, M. C. P.; BENETTI, E. S. O papel da afetividade no desenvolvimento da criança na educação infantil. 2024. Disponível em: https://grcmlesydpcd.objectstorage.sa-saopaulo-1.oci.customer-oci.com/p/OQwcvnO-c63O08Gc2Kv4OTbJttj5ik60dguiDIyyQ0wuo5SWn-jHOLW9wNbylNqI/n/grcmlesydpcd/b/dtysppobjmntbkp01/o/media/doity/submissoes/665e2356-6ed0-4f7a-b77d-43900ae60102-artigo--afetividadepdf.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

OLIVEIRA, L. V. da C. Afetividade no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil: reflexões sobre as práticas de professores. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus dos Malês, 2023. Disponível em: https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3547/1/2023_arti_lindsayoliveira.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

OLIVEIRA, M. E. C. Contribuições da afetividade na aprendizagem: uma abordagem na educação infantil. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos, 2024. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/4828. Acesso em: 10 maio 2026.

REGATIERI, L. da P. R.; RODRIGUES, A. Reflexões sobre a afetividade na transição da educação infantil para o Ensino Fundamental I. *Revista Interdisciplinar de Recuperação e Inclusão*, v. 20, n. 3, 2024. Disponível em: https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/download/76979/40140/372713. Acesso em: 10 maio 2026.

SANTOS, C. C. dos. Educação infantil, afetividade e emoção: a relação entre família e escola para o desenvolvimento integral da criança. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023. Disponível em: https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/25-2023?download=540%3Asantos-camila-crude-dos&start=20. Acesso em: 10 maio 2026.

SILVA, M. N. de S. Afetividade na educação infantil e o processo de ensino-aprendizagem. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – World University Ecumenical, 2023. Disponível em:

https://universityecumenical.com/repositorio/wp-content/uploads/2024/09/MARCIA-NOGUEIRA-DE-SOUZA-SILVA-1.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

SOUZA, I. K. D. de; SILVA, G. de N. F. da; PIEDADE, J. D. S.; SILVA, W. N.; ALVES, L. A. N.; SALDANHA, D. S.; RAMOS, A. P. A.; SILVA, I. R. da; SANTOS, D. L.; MORAES, J. S. Processo de afetividade e aprendizagem na Educação Infantil: o contexto de uma creche do Nordeste Paraense. *Research, Society and Development*, v. 12, n. 2, e5912239910, 2023. Disponível em: https://rsdjournal.org/rsd/article/download/39910/32730/428888. Acesso em: 10 maio 2026.



INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFANCIA: OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS E A NECESSIDADE DE FORTALECIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

EARLY CHILDHOOD INCLUSION: THE CHALLENGES FACED BY EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THE NEED TO STRENGTHEN PUBLIC POLICIES.

GISELLE SILVA SOUSA
Graduação em Direito e Pedagogia pela Faculdade Estácio no ano de 2022, especialista em Psicopedagogia com ênfase em neuroeducação, Neuropsicologia e Inclusão pela Universidade Federal juiz de Fora no ano de 2025; Professora de Educação Infantil no Cei Onadyr Marcondes.

RESUMO

Promover a inclusão na primeira infância é fundamental para garantir o desenvolvimento integral das crianças e a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e acolhedora. A convivência entre crianças com diferentes características, necessidades e potencialidades favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, respeito às diferenças, autonomia e cooperação, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para a vida em comunidade. Entretanto, o crescente número de crianças com necessidades educacionais especiais, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem evidenciado importantes desafios enfrentados pelas instituições de Educação Infantil. Entre eles destacam-se a insuficiência de profissionais especializados e de apoio, a necessidade de formação continuada para educadores, a limitação de recursos pedagógicos adaptados e as dificuldades na implementação efetiva das políticas de inclusão previstas na legislação. Diante desse cenário, o presente artigo busca refletir sobre a importância da inclusão na primeira infância, analisando os desafios vivenciados pelas instituições educacionais e a necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas à Educação Infantil inclusiva. Além disso, pretende destacar a relevância do trabalho desenvolvido com bebês e crianças pequenas no ambiente escolar, reconhecendo que as experiências vividas nos primeiros anos de vida são determinantes para a construção de valores, atitudes e práticas que promovam o respeito à diversidade e a participação de todos os sujeitos na sociedade.

Palavras–chave: Inclusão; Educação Infantil; Políticas Públicas; Tea; Valorização Das Diferenças.

ABSTRACT

Promoting inclusion in early childhood is fundamental to ensuring children's holistic development and building a society that is fairer, more equitable, and more welcoming. Interaction among children with diverse characteristics, needs, and potentials fosters the development of socio-emotional skills—such as empathy, respect for differences, autonomy, and cooperation—thereby contributing to the formation of individuals who are more conscious and better prepared for life in a community. However, the growing number of children with special educational needs, particularly those with Autism Spectrum Disorder (ASD), has highlighted significant challenges faced by early childhood education institutions. Key challenges include a shortage of specialized and support staff, the need for continuous professional development for educators, limited adapted pedagogical resources, and difficulties in effectively implementing the inclusion policies mandated by law. Given this context, this article reflects on the importance of inclusion in early childhood, analyzing the challenges faced by educational institutions and the need to strengthen public policies aimed at inclusive early childhood education. Furthermore, it highlights the significance of the work carried out with infants and young children in the school environment, recognizing that experiences during the first years of life are crucial in shaping the values, attitudes, and practices that promote respect for diversity and the participation of all individuals in society.

Keywords: Inclusion; Early Childhood Education; Public Policies; Asd; Valuing Differences..

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil constitui um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais importantes conquistas da educação contemporânea. Garantir o acesso, a permanência e a participação efetiva de todas as crianças nos espaços educativos representa não apenas o cumprimento de um direito assegurado por lei, mas também a construção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa.

Nas últimas décadas, observou-se um crescimento significativo no número de crianças diagnosticadas ou com suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA), realidade que tem impactado diretamente as instituições de Educação Infantil. A ampliação do conhecimento científico sobre o transtorno e a maior divulgação de informações têm favorecido a identificação precoce dos sinais do TEA, possibilitando intervenções mais adequadas e oportunas (CUNHA, 2020).

Segundo Mantoan (2015), a educação inclusiva pressupõe a valorização das diferenças e a reorganização das práticas escolares para atender às necessidades de todos os estudantes. Nesse contexto, a creche e a pré-escola assumem papel fundamental, pois constituem os primeiros espaços de socialização fora do ambiente familiar, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Entretanto, apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas à inclusão, muitas instituições ainda enfrentam dificuldades para oferecer atendimento adequado às crianças que necessitam de apoio especializado. A insuficiência de profissionais de apoio, a carência de formação continuada para educadores e as limitações estruturais demonstram que a efetivação da inclusão ainda representa um desafio cotidiano para gestores, professores e famílias.

Diante dessa realidade, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da inclusão na primeira infância, os desafios enfrentados pelas instituições educacionais e a necessidade de fortalecimento das políticas públicas que garantam condições efetivas para o desenvolvimento integral de todas as crianças.

O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A garantia da inclusão não depende exclusivamente do esforço das instituições educacionais. Trata-se de uma responsabilidade compartilhada entre escola, família e poder público, exigindo investimentos contínuos em políticas públicas que assegurem condições efetivas para a permanência e aprendizagem das crianças.

Nas últimas décadas, importantes avanços foram conquistados por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), da Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e da Lei Brasileira de Inclusão (2015). Entretanto, ainda existem desafios relacionados à implementação dessas normativas nos sistemas educacionais.

O fortalecimento das políticas públicas passa pela ampliação do número de profissionais especializados, investimentos em acessibilidade, formação continuada dos educadores e articulação entre os serviços de educação, saúde e assistência social. Somente por meio de ações integradas será possível garantir que os direitos previstos na legislação sejam efetivamente concretizados no cotidiano das instituições.

A AUSÊNCIA DE PROFISSIONAIS DE APOIO E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NAS CRECHES

Embora a legislação brasileira assegure o direito à educação inclusiva, a realidade das creches demonstra uma significativa distância entre o que está previsto na lei e o que é efetivamente oferecido às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Um dos principais desafios enfrentados pelas instituições é a ausência ou insuficiência de profissionais de apoio, frequentemente denominados Auxiliares de Vida Escolar (AVE) ou profissionais de apoio escolar, a legislação vigente Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei Federal nº 13.146/2015).

As instituições de educação infantil, com as singularidades atribuídas aos papéis docentes e às determinações legais, enfrentam desafios significativos para garantir que os processos de cuidado e aprendizagem ocorram de forma integrada e efetiva para bebês e crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Na educação infantil, o cuidar e o educar são indissociáveis e constituem parte essencial do trabalho docente. Entretanto, a legislação que prevê a disponibilização de Acompanhante à Vida Escolar (AVE) geralmente vincula esse profissional à necessidade de cuidados individuais específicos. Nesse contexto, surge um impasse, uma vez que os cuidados básicos e cotidianos já fazem parte das atribuições do professor de educação infantil.

Como consequência, muitas vezes os bebês e as crianças com TEA, que necessitam de maior suporte para seu desenvolvimento, não recebem o acompanhamento adequado às suas necessidades. O tempo destinado ao cuidado qualificado torna-se insuficiente, especialmente quando o professor, além de ensinar e cuidar, é responsável por turmas que podem variar de 9 a 24 crianças, incluindo aquelas que demandam atendimento mais individualizado.

Essa realidade evidencia a necessidade de revisão das políticas de apoio à inclusão na educação infantil, de modo a garantir condições adequadas de atendimento, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil e o direito das crianças com TEA a uma educação de qualidade.

Na Educação Infantil, muitas crianças com TEA apresentam necessidades relacionadas à comunicação, interação social, organização da rotina, alimentação, higiene e segurança. Nessas situações, o acompanhamento individualizado pode ser fundamental para garantir sua participação nas atividades e

seu desenvolvimento integral. No entanto, grande parte das creches não dispõe de profissionais em número suficiente para atender à crescente demanda.

A falta desses profissionais gera sobrecarga para professores, que precisam atender simultaneamente um grupo numeroso de crianças e, ao mesmo tempo, responder às necessidades específicas de alunos que requerem maior suporte. Como consequência, a inclusão acaba ocorrendo de forma limitada, comprometendo tanto o desenvolvimento da criança quanto a qualidade do atendimento oferecido ao grupo.

Além disso, observa-se uma lacuna entre os critérios estabelecidos pelas redes de ensino para a concessão do profissional de apoio e as necessidades reais apresentadas pelas crianças. Muitas vezes, mesmo diante de laudos e relatórios especializados, as famílias enfrentam dificuldades para obter esse suporte, prolongando situações que impactam diretamente o processo de inclusão.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) assegura o direito ao profissional de apoio escolar quando comprovada sua necessidade. Entretanto, na prática, muitas redes de ensino enfrentam dificuldades para disponibilizar esse atendimento de forma ágil e suficiente, especialmente na Educação Infantil. Essa realidade evidencia a necessidade de ampliar investimentos públicos e revisar critérios de concessão do suporte especializado, garantindo que as necessidades das crianças sejam atendidas de maneira efetiva e sem prejuízo ao seu desenvolvimento.

A inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial nas creches tem se consolidado como um importante direito educacional, garantindo o acesso e a permanência das crianças em ambientes de aprendizagem e convivência desde a primeira infância. Entretanto, a efetivação desse direito ainda enfrenta inúmeros desafios, dentre os quais se destaca a insuficiência ou ausência de profissionais de apoio nas unidades educacionais.

Nas creches, muitas crianças necessitam de suporte específico para atividades relacionadas à comunicação, mobilidade, alimentação, higiene, interação social e participação nas propostas pedagógicas. Quando não há profissionais de apoio em número adequado, essas demandas acabam sendo absorvidas exclusivamente pelos professores, que já são responsáveis pelo planejamento, acompanhamento e desenvolvimento das atividades com todo o grupo de crianças.

Essa realidade pode comprometer tanto a qualidade do atendimento oferecido ao bebê/ criança que necessita de apoio quanto o trabalho pedagógico desenvolvido com a turma. Além disso, a ausência desses profissionais pode gerar sobrecarga para os educadores, dificultando a implementação de práticas inclusivas que garantam a participação efetiva de todas as crianças nas experiências educativas.

Embora os avanços legais tenham ampliado o acesso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outras condições do neurodesenvolvimento às instituições de Educação Infantil, observa-se que muitos professores ainda ingressam nesse processo sem formação específica para atuar em contextos inclusivos. É comum que a notícia de receber um aluno neurodivergente desperte sentimento de insegurança, ansiedade e até desespero, não por falta de compromisso profissional, mas pela ausência de apoio institucional, formação continuada e apoio qualificado adequados. Nesse cenário, a inclusão corre o risco de permanecer apenas como um princípio previsto na legislação, sem que existam condições concretas para sua efetivação. A ausência do Acompanhante à Vida Escolar (AVE), quando sua presença é necessária, intensifica a sobrecarga do professor, que precisa conciliar o atendimento às demandas específicas da criança com a responsabilidade pelo desenvolvimento de toda a turma. Dessa forma, a inclusão deixa de ser uma responsabilidade compartilhada entre Estado, escola e equipe multiprofissional, recaindo quase exclusivamente sobre o docente, o que compromete tanto a qualidade do ensino quanto o direito da criança à participação plena nas experiências educativas.

Na primeira infância, período marcado por intensas descobertas e aprendizagens, a presença de profissionais capacitados para atuar em parceria com os docentes favorece o desenvolvimento da autonomia, da comunicação, das relações sociais e da participação da criança nos diferentes contextos

da rotina escolar. Esses profissionais não substituem o papel do professor, mas atuam como mediadores que contribuem para a eliminação de barreiras e para a promoção da inclusão.

Portanto, garantir a disponibilização de profissionais de apoio nas creches não deve ser compreendido como um benefício adicional, mas como uma condição necessária para a efetivação do direito à educação inclusiva. O fortalecimento das políticas públicas voltadas à ampliação desses recursos humanos é fundamental para que as instituições educacionais possam oferecer um atendimento de qualidade, equitativo e verdadeiramente inclusivo para todas as crianças.

É necessário repensar a atribuição exclusiva do cuidado ao professor de educação infantil, especialmente no atendimento aos bebês e às crianças bem pequenas que ingressam nas instituições com diagnóstico ou suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA). O cuidado qualificado, individualizado e realizado de forma contínua precisa ser garantido nas unidades de educação infantil, assegurando condições efetivas de equidade, desenvolvimento e aprendizagem.

Quando as necessidades específicas dessas crianças são atendidas desde os primeiros anos de vida, favorece-se não apenas a aprendizagem, mas também a construção da autonomia, da comunicação, das interações sociais e da participação nos diferentes contextos educativos. Dessa forma, as etapas posteriores da escolarização poderão receber crianças mais preparadas para enfrentar novos desafios, com maior independência e melhores condições de desenvolvimento.

O olhar para os bebês e as crianças pequenas com TEA deve ser amplo e integral, considerando suas singularidades, potencialidades e necessidades específicas. A inclusão na educação infantil exige uma perspectiva holística, capaz de articular cuidado, educação, acolhimento e intervenções adequadas, promovendo o respeito às diferenças e garantindo o direito de cada criança a uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista e outras necessidades educacionais especiais na Educação Infantil representa um importante avanço na garantia dos direitos à educação e à participação social. No entanto, o aumento significativo dos diagnósticos tem evidenciado desafios que ainda precisam ser enfrentados pelas instituições de ensino, pelas famílias e pelo poder público.

Apesar dos avanços na legislação e na conscientização da sociedade, muitas creches ainda não dispõem de estrutura adequada, formação específica para os profissionais e suporte especializado suficiente para atender às demandas apresentadas pelas crianças. A ausência ou insuficiência de profissionais de apoio, aliada à escassez de recursos e investimentos, demonstra que a inclusão efetiva vai além da matrícula escolar e requer condições concretas para acontecer.

Nesse contexto, torna-se indispensável fortalecer as políticas públicas voltadas à Educação Infantil, ampliar a formação continuada dos educadores e garantir o acesso aos recursos necessários para o desenvolvimento das crianças. Da mesma forma, a parceria entre escola, família e profissionais da saúde deve ser valorizada, favorecendo ações integradas que promovam o bem-estar e a aprendizagem.

Construir uma educação verdadeiramente inclusiva é um compromisso coletivo. Mais do que cumprir determinações legais, trata-se de reconhecer e respeitar as diferenças, assegurando que todas as crianças tenham oportunidades de desenvolver suas potencialidades em um ambiente acolhedor, equitativo e de qualidade.

Há que se pensar em políticas públicas voltadas à primeira infância que garantam a disponibilização de profissionais de apoio, como os Acompanhantes à Vida Escolar (AVEs), de forma mais ágil e compatível com as necessidades das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É fundamental que os

processos para solicitação e concessão desses profissionais sejam menos burocráticos, permitindo que as instituições de ensino obtenham o suporte necessário em tempo oportuno.

Também é necessário que a análise das demandas considere as especificidades de cada criança, reconhecendo que o cuidar e o educar, embora sejam atribuições inerentes ao trabalho docente na educação infantil, podem exigir estratégias e apoios diferenciados quando há comprometimentos nas áreas da comunicação, interação social, autonomia ou desenvolvimento cognitivo e motor. Nesses casos, a necessidade de suporte adicional não deve ser compreendida como uma substituição do papel do professor, mas como uma condição essencial para garantir a participação efetiva da criança nas experiências educativas.

As políticas públicas precisam adotar uma perspectiva mais ampla e sensível às singularidades do indivíduo com TEA, priorizando suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem. A desburocratização dos processos, associada à ampliação do acesso aos profissionais de apoio, representa um passo importante para a efetivação da inclusão escolar, assegurando que os direitos das crianças com deficiência sejam respeitados desde os primeiros anos de vida e que a educação infantil cumpra seu papel de promover o desenvolvimento integral de todos.

Além da ampliação das políticas públicas e da garantia de profissionais de apoio, é fundamental que todos os profissionais que atuam nas instituições de educação infantil recebam formação continuada sobre inclusão. Esse processo deve envolver toda a equipe escolar, desde os professores, gestores e auxiliares até os profissionais da cozinha, limpeza, portaria e demais colaboradores, uma vez que todos participam, direta ou indiretamente, da construção de um ambiente acolhedor e inclusivo.

A capacitação deve promover a compreensão das características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de outras deficiências, contribuindo para a superação de preconceitos, julgamentos e interpretações equivocadas sobre comportamentos e necessidades das crianças. Mais do que transmitir conhecimentos técnicos, essa formação deve fortalecer atitudes de respeito, empatia, cuidado e acolhimento.

A inclusão efetiva acontece quando toda a comunidade escolar reconhece a criança em sua singularidade e compreende que suas necessidades devem ser atendidas com sensibilidade e responsabilidade. Nesse sentido, o foco deve estar no cuidado, na proteção, no zelo e na garantia dos direitos da criança, assegurando que ela encontre na instituição de educação infantil um espaço seguro para se desenvolver, aprender, interagir e participar plenamente das experiências oferecidas.

Como destaca Maria Teresa Eglér Mantoan, a inclusão exige uma transformação da escola como um todo, e não apenas adaptações voltadas ao estudante com deficiência. Nesse sentido, a construção de uma educação infantil verdadeiramente inclusiva depende da formação contínua de todos os profissionais da unidade educacional. Professores, gestores, auxiliares, profissionais da limpeza, da cozinha e demais colaboradores precisam compreender as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA), atuando de forma acolhedora, respeitosa e comprometida com o desenvolvimento integral da criança. A inclusão se concretiza quando toda a comunidade escolar compartilha a responsabilidade pelo cuidado, pela proteção e pela garantia dos direitos de cada bebê e criança, reconhecendo suas singularidades e potencialidades.

Paulo Freire defende uma educação fundamentada no respeito à dignidade humana e na valorização das diferenças. Ao afirmar que "qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever", o autor reforça a necessidade de que a escola se constitua como um espaço de acolhimento, respeito e garantia de direitos para todos. Nesse contexto, a inclusão de bebês e crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não pode ser compreendida apenas como uma exigência legal, mas como um compromisso ético de toda a comunidade escolar.

Para que esse compromisso se efetive, é indispensável que todos os profissionais da educação infantil recebam formação adequada sobre inclusão, compreendendo as especificidades do desenvolvimento infantil e as necessidades das crianças com TEA. Mais do que conhecimentos técnicos, é necessário

desenvolver uma cultura institucional pautada na empatia, no cuidado, na escuta e no respeito às singularidades de cada criança. Somente assim será possível construir ambientes educativos verdadeiramente inclusivos, nos quais todas as crianças tenham assegurado o direito de aprender, participar e se desenvolver plenamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018.

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

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, DF, 1990.**

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília**, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília**, DF, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação. Brasília**, DF, 2008.

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**. Brasília, DF, 2012.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola**: **de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2017.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa***. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: **o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér**. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*** São Paulo: Moderna, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



NEUROAPRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES, APLICAÇÕES E LIMITES

NEUROLEARNING AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE SCHOOL CONTEXT: CONTRIBUTIONS, APPLICATIONS, AND LIMITATIONS

GISLENE DE SOUZA SANTOS ALBUQUERQUE
Graduação em pedagogia pela Faculdade Universidade Camilo Castelo Branco. (**ano de conclusão 2013**); Graduação em Educação Física. (**ano de conclusão 2024**).

RESUMO

O presente artigo discute a neuroaprendizagem como interface aplicada entre neurociências, psicologia cognitiva e práticas pedagógicas, com foco em contribuições, aplicações e limites no contexto escolar contemporâneo. A partir de revisão bibliográfica de produções recentes, o texto sistematiza fundamentos associados a atenção, memória, autorregulação e linguagem, examinando como tais conhecimentos podem orientar planejamento, avaliação formativa e intervenções pedagógicas mais específicas, especialmente no ensino da leitura e na compreensão de dificuldades de aprendizagem. Discute-se, ainda, a relação entre neuroaprendizagem, ensino híbrido e uso de tecnologias educacionais, destacando que recursos digitais não garantem aprendizagem por si, sendo necessários objetivos didáticos claros, mediação docente e acompanhamento contínuo. O estudo também problematiza riscos de reducionismos, equívocos conceituais e processos de medicalização, que podem resultar em rotulações e responsabilização individual, fragilizando perspectivas inclusivas. Conclui-se que a neuroaprendizagem oferece maior contribuição quando apropriada de forma crítica, articulada ao currículo e às condições reais de escolarização, sustentando decisões pedagógicas fundamentadas e contextualizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Neuroaprendizagem; Prática-pedagógica; Ensino-híbrido; Aprendizagem-da-leitura; Formação-docente.

ABSTRACT

This article discusses neurolearning as an applied interface between neuroscience, cognitive psychology, and pedagogical practices, focusing on its contributions, applications, and limitations within the contemporary school context. Based on a literature review of recent studies, the text systematizes

fundamentals related to attention, memory, self-regulation, and language, examining how this knowledge can guide planning, formative assessment, and more specific pedagogical interventions—particularly regarding reading instruction and the understanding of learning difficulties. It also discusses the relationship between neurolearning, hybrid teaching, and the use of educational technologies, highlighting that digital resources do not guarantee learning on their own; clear didactic objectives, teacher mediation, and continuous monitoring are essential. The study also addresses the risks of reductionism, conceptual misconceptions, and medicalization processes, which can lead to labeling and individual blame, thereby undermining inclusive perspectives. It concludes that neurolearning offers the greatest contribution when adopted critically and integrated with the curriculum and actual schooling conditions, supporting well-founded and contextualized pedagogical decisions.

KEYWORDS: Neurolearning; Pedagogical practice; Hybrid teaching; Reading acquisition; Teacher training.

INTRODUÇÃO

A compreensão de como o cérebro aprende tem ganhado centralidade nas discussões educacionais, sobretudo porque permite reavaliar práticas pedagógicas, expectativas de desempenho e formas de acompanhamento do estudante em contextos escolares diversos (Costa, 2023). Nessa direção, a neuroaprendizagem tem sido tratada como um campo aplicado que aproxima achados das neurociências, da psicologia cognitiva e da didática, buscando traduzir evidências sobre atenção, memória, linguagem e funções executivas em decisões pedagógicas mais consistentes no cotidiano docente (Filho et al., 2022). Esse movimento, contudo, exige cuidado metodológico e conceitual, pois a circulação de explicações simplificadas tende a produzir generalizações e “neuromitos” que se consolidam na cultura escolar e fragilizam tanto a formação docente quanto a qualidade das intervenções educacionais (Lopes et al., 2020).

No cenário contemporâneo, a ampliação do uso de recursos digitais e a consolidação de modalidades híbridas reorganizaram tempos, espaços e mediações do ensinar, o que reforça a necessidade de discutir aprendizagem para além de soluções tecnológicas ou do apelo à inovação como fim em si (Almeida, 2023).

Quando articuladas a critérios pedagógicos claros, essas mediações podem favorecer engajamento, personalização de percursos e diversificação de estratégias, desde que a escola sustente intencionalidade didática e leitura crítica do que se propõe como melhoria educacional (Araúna, 2021). Assim, a aproximação entre neurociência e práticas pedagógicas ganha relevância por contribuir para que o professor compreenda mecanismos do aprender sem aderir a promessas de métodos universais, mantendo o foco em planejamento, avaliação formativa e adequação das estratégias às necessidades reais do estudante (Beltrão, 2024).

Entre os domínios mais sensíveis a essa interface está a aprendizagem da leitura, pois ela envolve integração entre processos linguísticos, perceptuais e cognitivos, além de requerer ensino sistemático e acompanhamento contínuo das dificuldades que emergem ao longo da escolarização (Silva; Barreto, 2021). Pesquisas da ciência cognitiva da leitura sustentam que parte expressiva das dificuldades pode ser reduzida quando se combinam intervenções baseadas em evidências, monitoramento do progresso

e adequação das práticas ao perfil do estudante, evitando interpretações apressadas que confundam atraso pedagógico com incapacidade (Freitas, 2024).

Nessa direção, a neuroaprendizagem se torna útil ao oferecer parâmetros para compreender limites e potencialidades de estratégias de ensino, especialmente quando a escola busca reduzir lacunas de aprendizagem com base em critérios observáveis e em práticas de acompanhamento mais precisas (Costa, 2023).

Ao mesmo tempo, o debate precisa enfrentar tensões que atravessam a cultura escolar, como a tendência à medicalização e a persistência de racionalidades meritocráticas que interpretam diferenças de desempenho como insuficiência individual, invisibilizando desigualdades, condições de ensino e trajetórias socioculturais distintas (Garbarino, 2025). Esse ponto é decisivo porque a tradução de evidências neurocientíficas para o cotidiano pedagógico pode ser instrumentalizada de forma inadequada, seja para legitimar rótulos, seja para justificar padronizações que desconsideram diversidade, inclusão e contextos concretos de aprendizagem (Beltrão, 2024).

Este artigo realizou uma revisão bibliográfica de produções recentes, selecionando trabalhos publicados entre 2020 e 2025 que discutem interfaces entre neurociências, aprendizagem e práticas pedagógicas, com ênfase em processos de leitura, formação docente e mediações tecnológicas. O levantamento foi conduzido por meio da reunião, leitura e categorização analítica de estudos que abordam contribuições e limites da aproximação entre neuroeducação e escola, permitindo estruturar e discutir categorias relacionadas a fundamentos da neuroaprendizagem, implicações pedagógicas para o ensino e riscos de interpretações reducionistas no contexto educacional (Filho et al., 2022).

O estudo foi realizado porque, apesar do interesse crescente pelo tema, ainda se observam lacunas na sistematização de contribuições práticas para o cotidiano docente, bem como na problematização crítica de usos indevidos de conceitos neurocientíficos em discursos educacionais que acabam por deslocar responsabilidades institucionais para o indivíduo (Lopes et al., 2020; Garbarino, 2025).

O objetivo geral consiste em analisar contribuições da neuroaprendizagem para práticas pedagógicas, discutindo fundamentos, aplicações possíveis e limites interpretativos no contexto escolar contemporâneo. Como objetivos específicos, pretende-se identificar conceitos centrais da neuroaprendizagem com pertinência pedagógica e suas relações com processos cognitivos envolvidos no aprender, discutir implicações desse campo para o ensino da leitura e para a compreensão de dificuldades de aprendizagem, além de examinar riscos de reducionismo, medicalização e equívocos conceituais na apropriação escolar de noções neurocientíficas.

O problema de pesquisa que orienta o estudo pode ser formulado nos seguintes termos: de que modo a neuroaprendizagem pode orientar práticas pedagógicas mais eficazes, sem reforçar equívocos conceituais, reducionismos e processos de medicalização no contexto escolar?

Ao avançar nessa discussão, torna-se relevante considerar que a aprendizagem não se explica por um único fator, e a escola, ao incorporar aportes da neurociência, precisa preservá-los como ferramenta de compreensão e não como mecanismo de prescrição rígida. Nessa linha, discutir

neuroaprendizagem implica reconhecer que a prática pedagógica se fortalece quando articula evidências, observação do desenvolvimento, avaliação formativa e intencionalidade didática, sem confundir explicações biológicas com determinantes absolutos (Costa, 2023).

Do mesmo modo, ao integrar recursos digitais, modelos híbridos e diferentes estratégias de ensino, a docência se beneficia quando tais escolhas se orientam por objetivos de aprendizagem e por critérios de acompanhamento, evitando o tecnicismo e recolocando o estudante no centro do processo educativo (Almeida, 2023; Araúna, 2021).

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROAPRENDIZAGEM PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EVIDÊNCIAS, APLICAÇÕES E LIMITES NO CONTEXTO ESCOLAR

A neuroaprendizagem tem sido compreendida como uma interface aplicada capaz de aproximar conhecimentos das neurociências e da psicologia cognitiva das demandas concretas do ensino, sobretudo quando o objetivo é qualificar escolhas didáticas sem reduzir a complexidade do aprender a explicações simplistas (Filho et al., 2022). Ao situar a aprendizagem como processo que envolve atenção, memória, linguagem e autorregulação, esse campo contribui para que o professor interprete o desempenho escolar com maior precisão, evitando leituras intuitivas que confundem comportamento momentâneo com capacidade estável. Essa contribuição, contudo, só se sustenta quando há rigor conceitual, já que a circulação de equívocos sobre neurociências entre educadores e público geral pode comprometer a tradução pedagógica e fomentar expectativas irreais de “técnicas” universais (Lopes et al., 2020).

No cotidiano escolar, uma implicação decisiva é a reorganização do planejamento e da avaliação como práticas contínuas, voltadas a mapear progressos e lacunas ao longo do percurso, e não apenas a registrar resultados ao final de uma unidade. Quando a docência assume esse enfoque, a devolutiva formativa se torna instrumento de orientação, ajudando o estudante a compreender o que já domina, o que precisa consolidar e quais estratégias podem favorecer avanço, em coerência com a ideia de aprendizagem como fenômeno educável (Almeida, 2023).

Esse movimento ganha relevância em contextos de ampliação do ensino híbrido, pois a autonomia exigida do aluno tende a aumentar e, com ela, o risco de dispersão e de fragmentação do estudo, o que demanda mediações mais explícitas e acompanhamento mais frequente (Araúna, 2021). Ainda assim, é preciso reconhecer que a aprendizagem não se garante por conectividade ou por ferramentas, de modo que o uso de tecnologia deve estar subordinado a objetivos didáticos claros e a vínculos pedagógicos consistentes (Almeida, 2023).

A literatura também tem destacado que a neuroaprendizagem pode fortalecer a prática docente ao oferecer critérios para compreender a consolidação de conteúdos, apoiando escolhas como retomadas planejadas, revisões distribuídas e atividades que exijam explicação, aplicação e recuperação do que foi aprendido. Essas estratégias ganham sentido quando articuladas ao currículo e ao diagnóstico pedagógico, evitando que a escola confunda volume de tarefas com aprendizagem efetiva ou substitua

intencionalidade por mera ocupação do tempo escolar (Costa, 2023). Nesse quadro, a diversificação metodológica se mostra mais produtiva quando é usada para ampliar oportunidades de participação e compreensão, e não como resposta automática a qualquer dificuldade, o que exige leitura crítica do contexto e dos objetivos de ensino (Beltrão, 2024).

No ensino da leitura, as contribuições aparecem de forma particularmente concreta, pois estudos descrevem com detalhamento os processos envolvidos na decodificação, na fluência e na compreensão textual, além de discutirem como dificuldades podem se manifestar por combinações distintas de fatores. Com base nessa compreensão, o professor tende a planejar intervenções mais específicas e progressivas, acompanhando o desenvolvimento com instrumentos de monitoramento que permitam ajustar a mediação antes que dificuldades se consolidem e gerem desengajamento (Freitas, 2024).

Tal perspectiva reforça que a leitura é uma habilidade ensinável e passível de acompanhamento sistemático, o que favorece decisões pedagógicas mais consistentes e evita interpretações genéricas que atribuem o problema ao estudante sem considerar o ensino ofertado (Silva; Barreto, 2021). Nessa mesma direção, compreender o lugar da linguagem e da memória de trabalho na leitura ajuda a selecionar práticas que tornem explícitas relações entre sons, grafemas, significado e compreensão, com foco em progressão e apoio contínuo (Costa, 2023).

A atenção, por sua vez, requer um tratamento cuidadoso, pois é atravessada por variáveis ambientais, emocionais e organizacionais, e tende a ser desafiada em rotinas mediadas por telas e por múltiplas fontes de estímulo. Nesse sentido, a neuroaprendizagem pode sustentar escolhas pedagógicas que favoreçam permanência na tarefa, como clareza de instruções, segmentação de atividades, alternância entre momentos de prática e síntese, além de critérios de acompanhamento que reduzam sobrecarga e aumentem previsibilidade (Araúna, 2021).

Entretanto, a literatura alerta que deslocar dificuldades de atenção para uma leitura individualizante pode reforçar racionalidades meritocráticas e práticas de medicalização, obscurecendo condições de ensino, desigualdades e responsabilidades institucionais que também modulam o aprender (Garbarino, 2025). Assim, o ganho pedagógico depende de uma abordagem que combine compreensão cognitiva com análise crítica do contexto escolar e social (Beltrão, 2024).

No debate sobre dificuldades de aprendizagem, um ponto central é a distinção entre uso formativo de evidências e uso reducionista de noções neurocientíficas como justificativa para rotulação precoce. A presença de equívocos e generalizações sobre neurociências no ambiente educacional torna necessária uma formação docente que ofereça repertório para avaliar qualidade de informações, reconhecer limites das pesquisas e compreender que evidências não se convertem automaticamente em receitas didáticas (Lopes et al., 2020).

Quando esse cuidado não é observado, conceitos neurocientíficos podem ser instrumentalizados para legitimar padronizações que desconsideram diversidade e inclusão, transformando diferenças em déficits e reforçando encaminhamentos apressados que pouco contribuem para a reorganização do ensino (Beltrão, 2024). Nessa perspectiva, a neuroaprendizagem é mais útil quando fortalece a autonomia intelectual do professor, ampliando sua capacidade de interpretar sinais pedagógicos e

planejar intervenções, e não quando substitui a análise didática por explicações biologizantes (Filho et al., 2022).

A relação entre neuroaprendizagem, tecnologia e ensino híbrido tem sido descrita como promissora, porém dependente de critérios pedagógicos, pois recursos digitais podem ampliar acesso a materiais, diversificar linguagens e apoiar acompanhamento, mas também podem favorecer dispersão e consumo fragmentado de conteúdos. Por isso, discutir tecnologia como “parceira” da neuroeducação implica defender que o recurso seja subordinado ao projeto pedagógico, com trilhas de estudo organizadas, feedbacks frequentes e tarefas que promovam elaboração ativa do conhecimento, evitando o tecnicismo e o deslumbramento com soluções prontas (Nascimento et al., 2022).

Essa posição converge com a ideia de que aprender não se reduz a mediações técnicas, de modo que o centro da ação permanece na intencionalidade didática, na interação e no acompanhamento formativo, mesmo em ambientes digitais (Almeida, 2023). Nesse quadro, o ensino híbrido se fortalece quando combina autonomia orientada, suporte pedagógico e critérios claros de acompanhamento, sustentando progressão e reduzindo desigualdades no acesso ao aprender (Araúna, 2021).

A formação docente, nesse debate, emerge como eixo estruturante, pois é nela que se definem os limites entre apropriação crítica e adoção acrítica de discursos “neuro” que circulam como modismos. A crítica à meritocracia e à medicalização indica que parte do vocabulário científico pode ser mobilizada para deslocar responsabilidades institucionais para o indivíduo, naturalizando desigualdades e interpretando fracassos como traço pessoal, o que fragiliza a perspectiva inclusiva e o compromisso com condições de ensino (Garbarino, 2025).

Por isso, a neuroaprendizagem, quando integrada à formação docente, precisa ser acompanhada de reflexão ética, pedagógica e social, de modo a produzir práticas responsáveis, contextualizadas e orientadas por evidências (Filho et al., 2022). Assim, sua contribuição mais robusta não é oferecer “atalhos” para ensinar, mas apoiar decisões didáticas fundamentadas, sensíveis ao contexto e comprometidas com a aprendizagem como processo complexo e construído na relação entre sujeito, escola e sociedade (Costa, 2023).

A partir dessas discussões, compreende-se que a neuroaprendizagem pode contribuir para práticas pedagógicas ao iluminar processos cognitivos, apoiar intervenções mais específicas e fortalecer avaliação formativa, especialmente em áreas como leitura e em contextos híbridos. Contudo, seus efeitos dependem de apropriação conceitualmente rigorosa e pedagogicamente crítica, pois equívocos e reducionismos podem produzir rotulações, padronizações e medicalizações que enfraquecem a inclusão e a qualidade do ensino (Lopes et al., 2020).

Nessa direção, a literatura recente sugere que integrar neurociência e educação exige reconhecer limites, evitar determinismos e subordinar evidências ao projeto pedagógico, preservando o papel do professor como mediador e intérprete do processo de aprendizagem (Beltrão, 2024). Com isso, o campo se afirma menos como conjunto de técnicas e mais como base de compreensão que qualifica escolhas, amplia repertórios e sustenta intervenções coerentes com o desenvolvimento e com a realidade escolar (Filho et al., 2022).

A consolidação da neuroaprendizagem no debate educacional também depende de reconhecer que evidências científicas operam em níveis distintos de generalidade e não substituem o julgamento profissional do professor, que interpreta sinais pedagógicos situados em condições reais de sala de aula. Essa mediação é particularmente importante quando se trata de traduzir achados sobre funcionamento cognitivo para estratégias de ensino, pois a escola lida com heterogeneidade, história escolar, recursos disponíveis e desigualdades que modulam o aprender e o engajar-se com a tarefa (Filho et al., 2022). Nessa perspectiva, o aporte neurocientífico ganha potência quando sustenta uma leitura mais fina das necessidades de aprendizagem e, simultaneamente, preserva o caráter pedagógico das decisões, evitando a ideia de que basta “aplicar” um método para produzir resultados previsíveis (Lopes et al., 2020).

Um desdobramento relevante dessa abordagem aparece na organização de ambientes e rotinas de aprendizagem, tema que costuma ser subestimado quando o foco se concentra apenas em conteúdos ou ferramentas. Ao considerar que atenção e memória são sensíveis a sobrecarga, interrupções e ausência de previsibilidade, a docência pode estruturar sequências didáticas com instruções claras, metas intermediárias e momentos de síntese que reduzam dispersão e favoreçam permanência na tarefa (Araúna, 2021). Essa organização não implica padronização rígida, mas desenho intencional de experiências de aprendizagem, no qual o estudante compreende o que se espera dele e recebe devolutivas que orientam o percurso, reforçando a dimensão relacional da aprendizagem (Almeida, 2023).

No campo do ensino híbrido, a contribuição da neuroaprendizagem se amplia quando se discute o equilíbrio entre autonomia e suporte, pois a transferência de parte do estudo para contextos extraclasse pode intensificar desigualdades e gerar descontinuidade do acompanhamento. Quando a escola usa recursos digitais para diversificar linguagens e ampliar possibilidades de feedback, é possível fortalecer processos de autorregulação, desde que o planejamento inclua guias de estudo, critérios de acompanhamento e tarefas que exijam elaboração ativa, e não apenas consumo de materiais (Nascimento et al., 2022). Esse ponto é decisivo porque a tecnologia, isoladamente, não produz aprendizagem, e a literatura reforça a necessidade de ancorar sua utilização em objetivos didáticos e em estratégias de avaliação formativa que permitam ajustes oportunos (Araúna, 2021; Almeida, 2023).

A discussão sobre leitura permite exemplificar como a neuroaprendizagem pode apoiar decisões pedagógicas mais criteriosas, pois dificuldades podem ser identificadas por indicadores distintos e requerem intervenções igualmente diferenciadas. Ao adotar procedimentos de monitoramento do progresso, o professor consegue distinguir problemas relacionados à decodificação, à fluência ou à compreensão, evitando que a dificuldade seja tratada como fenômeno único e invariável (Freitas, 2024).

Essa diferenciação tem implicações diretas no planejamento, uma vez que a intervenção se torna mais eficiente quando incide sobre o processo em que o estudante apresenta maior fragilidade, mantendo acompanhamento contínuo e revisão de estratégias conforme a resposta à intervenção (Silva; Barreto, 2021).

Outra dimensão essencial refere-se à comunicação pedagógica sobre aprendizagem, pois a forma como a escola explica desempenho, esforço e dificuldade interfere no engajamento e na autoestima acadêmica do estudante. Quando discursos meritocráticos e medicalizantes se tornam hegemônicos, há risco de produzir estigmas e de naturalizar desigualdades como “falta de mérito”, esvaziando a responsabilidade institucional de criar condições de ensino e de acompanhamento consistentes (Garbarino, 2025). Nessa direção, o diálogo com a neuroaprendizagem pode sustentar uma comunicação mais responsável, que reconheça o caráter desenvolvimental das habilidades, a necessidade de ensino explícito e a importância do tempo pedagógico, sem transformar diferenças em defeitos pessoais (Beltrão, 2024).

Esse cuidado é particularmente importante porque a literatura evidencia a presença recorrente de equívocos sobre neurociências, os quais podem ser incorporados em formações, materiais e discursos de modo acrítico, produzindo intervenções pouco efetivas. Por isso, uma implicação prática é fortalecer a cultura de avaliação de evidências na escola, estimulando o professor a considerar qualidade metodológica, limites de generalização e coerência com o currículo, evitando que conceitos neurocientíficos sejam usados como argumento de autoridade para decisões já tomadas (Lopes et al., 2020). Quando essa postura crítica se estabelece, a neuroaprendizagem passa a operar como instrumento de qualificação do pensamento pedagógico, e não como substituta da reflexão didática (Filho et al., 2022).

Ao mesmo tempo, a literatura recente reforça que sua incorporação precisa rejeitar determinismos e reducionismos, sob pena de intensificar medicalização, padronizações e interpretações individualizantes que comprometem inclusão e qualidade do ensino (Garbarino, 2025). Assim, a pertinência pedagógica desse campo se define pela articulação entre evidências, intencionalidade didática, avaliação formativa e reflexão crítica sobre condições de escolarização, preservando o professor como mediador central do processo de aprendizagem (Costa, 2023; Beltrão, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais permitem afirmar que o problema de estudo foi contemplado na medida em que a discussão esclareceu como a neuroaprendizagem pode orientar práticas pedagógicas mais eficazes sem se converter em explicações deterministas ou em justificativa para rotulações, preservando o papel do professor como mediador e intérprete do processo de aprendizagem. Ao longo do texto, evidenciou-se que as contribuições mais consistentes desse campo não estão em oferecer “receitas”, mas em ampliar critérios para leitura do desempenho escolar, apoiar decisões didáticas mais intencionais e fortalecer a avaliação formativa como eixo de acompanhamento contínuo do estudante. Dessa forma, o trabalho demonstrou que a aproximação entre conhecimentos sobre funcionamento cognitivo e o cotidiano escolar se mostra relevante quando articulada ao currículo, ao planejamento e ao contexto de ensino, mantendo coerência com a complexidade do aprender.

Entre as principais descobertas, destacou-se que a neuroaprendizagem tende a ser mais produtiva quando favorece intervenções pedagógicas específicas, especialmente em áreas como leitura, nas quais a diferenciação de processos e o monitoramento do progresso permitem ajustar estratégias e reduzir a consolidação de dificuldades. Também se observou que o ensino híbrido e o uso de tecnologias podem ampliar possibilidades de acompanhamento, diversificação de linguagens e organização de rotinas de estudo, porém esses recursos dependem de intencionalidade didática, clareza de objetivos e devolutivas frequentes para que resultem em aprendizagem efetiva. Assim, o texto sustentou que a qualidade do ensino não se ancora no recurso utilizado, mas no modo como ele é integrado ao projeto pedagógico e às necessidades reais dos estudantes.

O estudo também apontou limites e riscos importantes, evidenciando que a apropriação acrítica de conceitos neurocientíficos pode reforçar simplificações, medicalizações e discursos de responsabilização individual, fragilizando a inclusão e obscurecendo fatores institucionais que interferem no aprender. Nesse sentido, reforçou-se a necessidade de formação docente que valorize leitura crítica de evidências, compreensão de limites de generalização e capacidade de traduzir conhecimento científico em escolhas pedagógicas contextualizadas.

Como contribuição, o trabalho organizou uma síntese aplicada que pode apoiar professores e gestores a distinguir evidência de senso comum, a planejar intervenções mais consistentes e a sustentar uma prática pedagógica que reconheça o estudante como sujeito em desenvolvimento, com trajetórias diversas e necessidades educacionais que exigem acompanhamento cuidadoso e contínuo.

As contribuições do estudo indicam que integrar neuroaprendizagem à prática pedagógica requer uma postura de prudência interpretativa e responsabilidade educacional, na qual conhecimentos sobre cognição funcionem como suporte à reflexão, e não como instrumento de padronização. A síntese apresentada reforça que a efetividade pedagógica emerge da articulação entre planejamento, avaliação formativa, mediação docente e condições de escolarização, o que amplia a possibilidade de intervenções mais justas e eficientes. Desse modo, a discussão realizada oferece elementos para orientar práticas e decisões no contexto escolar contemporâneo, mantendo central a perspectiva de aprendizagem como processo complexo, educável e situado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. B. **Nem só de tecnologia se conecta a aprendizagem**. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 40, n. 121, p. 1-4, 2023. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v40n121/01.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

ARAÚNA, D. N. **Contribuições do ensino híbrido e da neurociência para o processo de aprendizagem**. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 38, n. 117, p. 1-5, 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v38n117/08.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

BELTRÃO, M. F. M. **Análise sobre a neurociência aplicada na escola, espaço de conhecimento, de pesquisa e de aprendizagem: desafios e perspectivas em tempos escolares: algumas possibilidades**. *Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 34, n. 35, p. 78-93, 2024. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v34n35/2175-3474-cp-34-35-0078.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

FILHO, P. H.; HANSEL, T. F.; REIS, J. P. C.; SILVA, S. P.; GONTIJO, F. R.; DIAS, V. R.; SILVA, A. M.; XAVIER, L. S.; SCHON, G.; SILVA, D. C. **Neurociências e educação: um caminho possível**. Brasília, DF: CAPES, 2022. E-book. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/740492/2/EBOOK%20NEURO%20CASSIA.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

FREITAS, C. S. **Ciência cognitiva da leitura e dificuldades de aprendizagem**. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 41, n. 125, p. 231-250, 2024. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v41n125/0103-8486-psicoped-41-125-0231.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

GARBARINO, M. I. **Os monstros da razão na formação docente: ressonâncias da meritocracia e da medicalização na educação inclusiva**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 51, e286866, 2025. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/en/article/download/242777/218635/794380. Acesso em: 10 abr. 2026.

LOPES, F. M.; DIAS, N. M.; MENDONÇA, B. T. V.; COELHO, D. M. V.; ANDRADE, A. L. M.; MICHELI, D. **O que sabemos sobre neurociências?: conceitos e equívocos entre o público geral e entre educadores**. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 37, n. 113, p. 129-143, 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v37n113/02.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

NASCIMENTO, M. S. L.; SANTOS, L. S.; CARDOSO, M. P.; MELO, M. M. **Neuroeducação e tecnologia: parceiras emergentes no processo ensino-aprendizagem no contexto educacional do século XXI**. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 15, e40459, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/40459/31679. Acesso em: 10 abr. 2026.

SILVA, D. M.; BARRETO, G. V. **Neurociência e a aprendizagem da leitura**. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 38, n. 115, p. 79-90, 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v38n115/08.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

COSTA, R. L. S. **Neurociência e aprendizagem**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, e280010, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZPmWbM6n7JN5vbfj8hfbyfK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 abr. 2026.



RELATÓRIO DE TRABALHO DE CAMPO: CRATERA DE COLÔNIA

FIELDWORK REPORT: COLÔNIA CRATER

HERIVELTON SILVA DE LIMA
Licenciado em história e geografia, Pós-Graduando em Especialização em Ensino de Geografia – IFSP, professo de geografia do ensino fundamental II e médio na rede municipal do município da cidade de São Paulo.

RESUMO

A Cratera da Colônia, localizada em Parelheiros, na zona sul de São Paulo, é uma importante feição geomorfológica, com cerca de 3,6 km de diâmetro e 10,2 km². A visita de campo, realizada em 30 de maio de 2026, no âmbito da Pós-Graduação em Ensino de Geografia do IFSP, teve como objetivo analisar de forma integrada os aspectos geológicos, geomorfológicos, ambientais e sociais da paisagem. O trabalho evidenciou que a origem da cratera permanece em debate científico, embora a hipótese de impacto extraterrestre seja sustentada por diversas evidências geofísicas, geomorfológicas e sedimentológicas. Sua estrutura em forma de depressão circular, o preenchimento sedimentar profundo e os registros paleoclimáticos tornam o local relevante para estudos da evolução ambiental e climática da região. A dinâmica atual da cratera está diretamente relacionada ao relevo e às características dos solos hidromórficos e turfosos, que favorecem a saturação hídrica e limitam a ocupação urbana no fundo da depressão. Ao mesmo tempo, as encostas apresentam intensa ocupação residencial, atividades agrícolas e infraestrutura urbana deficiente, gerando conflitos relacionados à moradia, saneamento, preservação ambiental e proteção dos mananciais. A experiência demonstrou o potencial pedagógico da Cratera de Colônia para o Ensino de Geografia, permitindo relacionar tempo geológico, relevo, solos, clima, ocupação urbana e questões socioambientais. Assim, o campo favorece uma aprendizagem significativa e integrada, aproximando os conhecimentos científicos da realidade vivenciada pela população local.

PALAVRAS CHAVES: Cratera da Colônia; Geomorfológica; Geografia; Evolução Ambiental; Paleoclimáticos.

ABSTRACT

The Colônia Crater, located in Parelheiros in the southern zone of São Paulo, is a significant geomorphological feature spanning approximately 3.6 km in diameter and covering an area of 10.2 km². A field visit conducted on May 30, 2026, as part of the Graduate Program in Geography Education at IFSP, aimed to analyze the landscape's geological, geomorphological, environmental, and social aspects in an integrated manner. The study highlighted that the crater's origin remains a subject of scientific debate, although the extraterrestrial impact hypothesis is supported by various geophysical, geomorphological, and sedimentological lines of evidence. Its circular depression structure, deep sedimentary infill, and paleoclimatic records make the site significant for studying the region's environmental and climatic evolution. The crater's current dynamics are directly linked to its topography and the characteristics of its hydromorphic and peat soils; these factors promote water saturation and limit urban settlement on the depression floor. Conversely, the slopes are characterized by dense residential occupation, agricultural activities, and inadequate urban infrastructure, giving rise to conflicts regarding housing, sanitation, environmental preservation, and the protection of water sources. The experience demonstrated the pedagogical potential of the Colônia Crater for Geography education, enabling connections between geological time, topography, soils, climate, urban settlement, and socio-environmental issues. Thus, the field visit fosters meaningful, integrated learning by bridging scientific knowledge with the lived reality of the local population.

KEYWORDS: Colônia Crater; Geomorphology; Geography; Environmental Evolution; Paleoclimatic.

INTRODUÇÃO

A Cratera da Colônia, localizada no bairro de Parelheiros, na periferia da zona sul do município de São Paulo, representa uma das mais singulares feições geomorfológicas do território brasileiro. Com um diâmetro de 3,6 quilômetros e área aproximada de 10,2 km², a depressão está posicionada a menos de 40 km do centro da capital paulista e recebeu esse nome devido à proximidade com uma antiga região de colonização alemã, cujos descendentes habitam a área desde o século XVIII, quando o Imperador D. Pedro I autorizou a instalação de chácaras no local (RICCOMINI et al., 2005).

A presente visita de campo, realizada como parte das atividades práticas da disciplina de Ensino de Solo e Relevo, curso: Pós-Graduação em Especialização em Ensino de Geografia – IFSP (Polo São Paulo) Professor Orientador: André Henrique Bezerra dos Santos, na data de 30 de maio de 2026 teve como objetivo central promover uma análise integrada da paisagem. Buscou-se transcender a mera descrição física, articulando a estrutura geológica profunda e as feições geomorfológicas com as atuais dinâmicas de uso do solo, ocupação urbana e conflitos socioambientais.

Descoberta no início da década de 1960 por meio de fotografias aéreas, a cratera tornou-se logo objeto de estudo de pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), que publicaram em 1961o artigo "Estudos preliminares de uma depressão circular na região de Colônia: Santo Amaro, São Paulo", assinado por Rudolph Kollert, Alfredo Björnberg e André Davino. Desde então, o local consolidou-se como um verdadeiro laboratório a céu aberto sobre teorias geomorfológicas, onde o debate sobre sua gênese (de origem endógena ou exógena) funde-se às urgências do planejamento territorial contemporâneo.



Figura 1 – Modelo digital de elevação com sobreposição de imagem IKONOS da Cratera de Colônia (composição: J.A. Ferrari) Fonte: adaptado de Riccomini et al. (2011).

O debate científico sobre a origem da Cratera de Colônia percorreu décadas de investigação e divide-se, fundamentalmente, em duas frentes: a proposta de impacto cósmico — sustentada desde os estudos iniciais de Kollert et al. (1961) e consolidada pela geofísica, geomorfologia e sedimentologia revisadas por Riccomini et al. (1991, 2005, 2011) — e as tentativas de refutação por hipóteses endógenas (vulcanismo, tectonismo, carste, criptoexplosão), todas rejeitadas pela ausência de rochas carbonáticas ou magmáticas na bacia cristalina local (RICCOMINI et al., 2011). Paralelamente, o pesquisador Álvaro P. Crósta ocupa um papel central no inventário brasileiro de crateras de impacto, situando Colônia no panorama regional e estabelecendo os critérios internacionais para sua confirmação definitiva (CRÓSTA, 2006).

Por décadas, a literatura clássica a classificou apenas como um "astroblema provável", dado que o metamorfismo de choque — evidência direta e internacionalmente exigida para a confirmação de uma cratera de impacto — permanecia oculto sob centenas de metros de sedimentos e intemperismo profundo (RICCOMINI et al., 2011).

Em 2013, Velázquez et al identificaram feições de deformação planar em cristais de quartzo e zircão em amostras recuperadas de sondagens profundas, propondo a confirmação da origem cósmica. Contudo, essa conclusão permanece em discussão na comunidade científica: pesquisadores como Álvaro Crósta questionam se as evidências apresentadas atendem plenamente aos critérios internacionais para classificação definitiva de uma cratera de impacto, mantendo Colônia em posição de debate no cenário geológico atual (CRÓSTA, 2006; RICCOMINI et al., 2011).

Este relatório articula o debate geológico em torno da estrutura com a análise das dinâmicas socioambientais observadas em campo, buscando demonstrar como a perspectiva geomorfológica integrada pode enriquecer o ensino de Geografia, particularmente no contexto da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

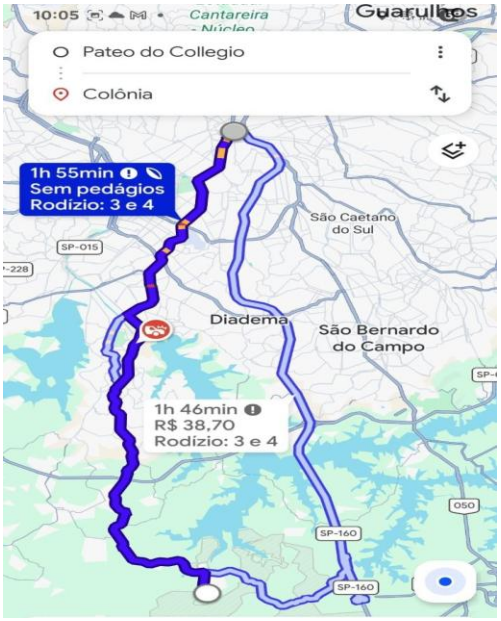


Figura 2 – Mapa de localização da Cratera de Colônia na Grande São Paulo, indicando o trajeto realizado a partir do marco histórico da capital e a posição da estrutura na franja sul da mancha urbana. Fonte: Acervo dos autores.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho de campo pautou-se por uma observação espacial direta e guiada, seguindo o preceito de que a análise da paisagem exige a integração entre o arcabouço geológico e os processos atuais de dissecação e uso do solo, conforme metodologias de compartimentação do relevo discutidas em sala de aula.

O campo teve início às 9h30, com a concentração da turma na catraca da Estação de Trem Grajaú (Linha 9 – Esmeralda). A partir do terminal anexo, o grupo utilizou a linha de ônibus 6093-10 (Vargem Grande / Terminal Grajaú), realizando um deslocamento de aproximadamente 50 minutos pelas vias da periferia sul da cidade. O desembarque ocorreu na Rua Vitória Régia, ponto de cota mais elevada que funciona como um mirante natural para o interior da estrutura, permitindo uma primeira leitura panorâmica da depressão.

A partir deste limite, a metodologia consistiu em aulas expositivas in loco ministradas pelo professor, seguidas de uma caminhada em direção ao núcleo da cratera. O percurso permitiu observar, em sequência: (a) a morfologia do anel externo e a assimetria topográfica da borda; (b) as tipologias de moradia e a infraestrutura urbana nas encostas; e (c) a transição abrupta do relevo para o fundo plano da depressão, onde predominam solos hidromórficos e áreas de turfa. O registro fotográfico e as anotações em diário de campo garantiram a compilação dos dados primários que fundamentam este relatório.



Foto 1 – Registro durante a apresentação inicial do professor André na Rua Vitória Régia, ao fundo a depressão da cratera. Acervo dos autores, 30 mai. 2026.

REVISÃO DE LITERATURA E O DEBATE GEOMORFOLÓGICO

A EVOLUÇÃO DAS HIPÓTESES DE FORMAÇÃO

A anomalia estrutural de Colônia desafiou a comunidade científica por décadas. Desde os estudos pioneiros de Kollert et al. (1961), o formato circular da depressão sugeriu duas hipóteses concorrentes: dissolução de rochas calcárias (dolina cárstica) ou impacto de corpo celeste. A hipótese de dolina foi sumariamente rejeitada por Riccomini et al. (1991) e reafirmada por Riccomini et al. (2011), dada a completa ausência de rochas carbonáticas na bacia cristalina local, formada por micaxistos, quartzitos, gnaisses, migmatitos, dioritos e quartzo-dioritos do Cinturão de Dobramentos Ribeira (CRÓSTA, 2006).

Outras teorias endógenas foram igualmente descartadas ao longo das décadas: (a) o vulcanismo e as criptoexplosões magmáticas associadas a kimberlitos foram rejeitados pela ausência de rochas ou diques ígneos e pela dimensão desproporcionalmente grande da estrutura para esse tipo de fenômeno; (b) um megadeslizamento foi descartado pela geometria perfeitamente circular, atípica para essa classe de processo; e (c) a hipótese de interferência de estruturas tectônicas regionais foi refutada pela persistência contínua do padrão ENE das estruturas do embasamento precambriano, sem que a cratera

reproduza esse padrão (RICCOMINI et al., 2011).

A ausência de qualquer explicação endógena plausível, aliada à morfologia circular, ao baixo gravimétrico coincidente com a estrutura e à existência de uma possível zona brechada no topo do embasamento — detectada em levantamentos sísmicos (NEVES, 1998; RICCOMINI et al., 2011) —, consolidou a hipótese de impacto extraterrestre como a mais coerente com o conjunto de evidências disponíveis.

Em 2013, Velázquez et al. apresentaram evidências microscópicas de feições de deformação planar em cristais de quartzo e zircão obtidos de sondagens profundas, propondo a transição de Colônia da categoria de "astroblema provável" para "confirmado". Essas feições são indicativas de pressões superiores a 10 GPa (100 kbar), compatíveis com eventos de impacto cósmico. Contudo, pesquisadores como Álvaro P. Crósta mantêm reservas sobre essa confirmação, reforçando a necessidade de investigações adicionais — especialmente através de sondagem profunda que alcance o embasamento — para que a estrutura seja definitivamente aceita nos inventários internacionais de crateras de impacto (CRÓSTA, 2006; RICCOMINI et al., 2011). Assim, o debate científico sobre a origem de Colônia permanece formalmente em aberto.

AS EVIDÊNCIAS DE IMPACTO E AS DIMENSÕES DA ESTRUTURA

Morfologicamente, a observação em campo confirmou a monumentalidade descrita pela literatura. A cratera tem um diâmetro de 3,6 km, configurando-se como uma imensa depressão circular em forma de "tigela". O anel externo, composto por colinas de relevo suavizado, eleva-se até 125 metros acima da planície aluvial interna pantanosa (RICCOMINI et al., 2005). A estrutura apresenta notável assimetria topográfica: as colinas mais elevadas do anel situam-se na porção sudoeste, o que sugere uma trajetória oblíqua do bólido impactante, provavelmente de nordeste para sudoeste, antes do presumível impacto (RICCOMINI et al., 1992 apud RICCOMINI et al., 2005).

A drenagem interna da estrutura exibe um padrão radial centrípeto, com uma única saída pelo lado leste, em direção à Represa Billings, configurando o que a literatura descreve como uma drenagem originalmente endorreica — ou seja, sem saída natural para a rede hidrográfica regional (RICCOMINI et al., 2011). Esse padrão é uma anomalia marcante no contexto do Planalto Paulistano, onde a drenagem regional apresenta padrões dendríticos ou estruturalmente controlados.

O preenchimento sedimentar da depressão é um dos aspectos mais estudados da estrutura. Diferentes métodos geofísicos foram empregados ao longo das décadas para estimar a profundidade do embasamento cristalino. Os levantamentos sísmicos mais recentes, conduzidos por Riccomini et al. (2011), identificaram três zonas distintas: (1) uma camada superior de sedimentos organo-argilosos com espessura aproximada de 275–280 m; (2) uma zona intermediária de ~65 m, interpretada como possível brecha de preenchimento da cratera (crater-fill breccia); e (3) uma zona inferior de ~50 m, possivelmente composta por embasamento cristalino fraturado/chocado. O embasamento rochoso seria, portanto, atingido a profundidades entre 380 e 430 m, conforme também estimado pelos levantamentos sísmicos de Neves (1998) e pelos dados audiomagnetotelúricos de Masero e Fontes (1991, 1992).

A assinatura geofísica mais característica de Colônia é um baixo gravimétrico circular, coincidente com a estrutura, com anomalias de Bouguer variando de aproximadamente -40 a -63 mGal (MOTTA; FLEXOR, 1991). Essa feição é a assinatura geofísica típica de crateras de impacto simples (em forma de tigela), reforçando a hipótese de origem cósmica para a depressão (RICCOMINI et al., 2005).

Quanto à idade do presumível impacto, as estimativas empíricas baseadas no diâmetro e no grau de preservação da estrutura sugerem um evento ocorrido entre o final do Eoceno (~36 Ma) e o início do Plioceno (~5 Ma), com indicações geomorfológicas apontando para uma idade neogênica. A extrapolação da taxa de sedimentação dos sedimentos superficiais — datados palinologicamente em aproximadamente 2,5 Ma para os 270 m de sedimentos pelíticos sondados — sugere esse intervalo como limite mínimo para a idade da estrutura (RICCOMINI et al., 2005).

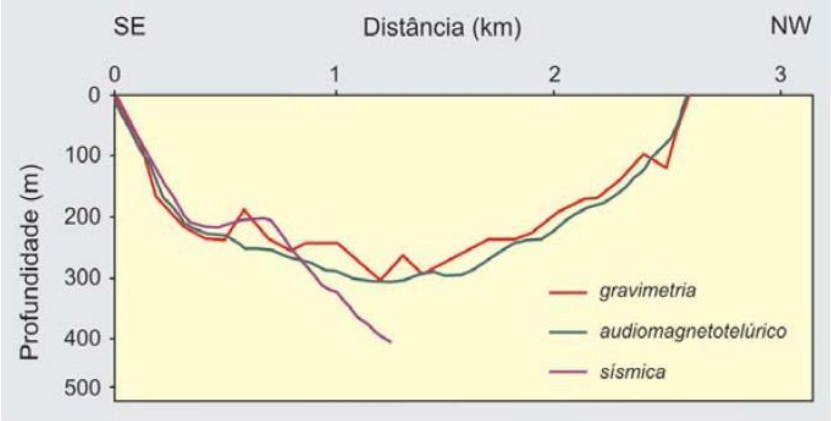


Figura 4 - Seção de direção NW-SE da Cratera de Colônia elaborada a partir de dados geofísicos (Riccomini et al., 1992 e Neves, 1998, modificados).

Figura 2 – Seção geofísica NW-SE da Cratera de Colônia, mostrando as zonas sísmica e gravimétrica distintas e a profundidade estimada do embasamento. Fonte: adaptado de Riccomini et al. (2011).

DINÂMICAS PALEOCLIMÁTICAS E PEDOGÊNESE CONTEMPORÂNEA

A análise integrada do relevo exige compreender não apenas o momento da formação, mas sua evolução ao longo do tempo geológico. A depressão gerada pelo impacto funcionou, ao longo das eras, como uma imensa bacia de captação sedimentar, constituindo sob a ótica da Geomorfologia Climática um paleorrelevo de grande relevância científica.

O pacote sedimentar depositado no interior da estrutura, com espessura estimada entre 275 e 450 m, guarda um dos mais importantes registros paleoclimáticos quaternários da América do Sul intertropical. Sondagens rasas realizadas em cooperação entre o Instituto de Geociências da USP e pesquisadores do Institut de Recherche pour le Développement (IRD, França) recuperaram testemunhos com até 8,78 m de profundidade. A análise do conteúdo polínico (palinologia) e as datações por radiocarbono (^{14}C) revelaram um registro contínuo de aproximadamente 110.000 a 130.000 anos de história climática — cobrindo um ciclo glacial-interglacial completo (LEDRU et al., 2005; RICCOMINI et al., 2011).

Esses registros são essenciais para entender a dinâmica da Mata Atlântica e os ciclos de semiaridez no estado de São Paulo durante o Quaternário. Os dados palinológicos indicam que, durante o último máximo glacial (~18.000–28.000 anos AP), houve significativa redução da cobertura florestal e expansão de vegetação campestre, sugerindo um clima mais frio e semiárido. A transição para o Holoceno é marcada por mudanças abruptas no regime pluviométrico, correlacionáveis com variações na circulação atmosférica hemisférica, confirmadas por dados isotópicos de espeleotemas de cavernas do sul do Brasil (LEDRU et al., 2005).

Em escala atual, o formato em "tigela" da cratera condiciona um regime pedogenético rigoroso que se impõe diretamente à dinâmica de uso e ocupação do solo. A posição de baixa vertente e a área de depressão central forçam uma drástica convergência de fluxos hídricos superficiais e subsuperficiais. Essa drenagem deficiente induz condições redutoras prolongadas no solo, promovendo intensa saturação hídrica. O resultado é o processo de gleização e o acúmulo de matéria orgânica pouco decomposta, culminando na formação de espessos horizontes turfosos (hidromorfismo acentuado).

Como será discutido na seção seguinte, essa característica pedológica atua como a grande barreira física que, paradoxalmente, limitou a expansão urbana para o interior da cratera — não pela ação do Estado, mas pela própria incapacidade geotécnica do substrato turfoso em suportar edificações convencionais.

OCUPAÇÃO HUMANA, USO DO SOLO E CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS

A Cratera de Colônia compartilha com a Cratera de Ries (Alemanha) a particularidade de ser um dos únicos territórios de impacto habitados no mundo. Sua ocupação humana tem raízes históricas antigas: desde o século XVIII, quando D. Pedro I autorizou a instalação de chácaras por colonos alemães, a região foi progressivamente incorporada ao espaço produtivo da cidade de São Paulo, com destaque para o cultivo de hortifrutigranjeiros que abastecia a capital (RICCOMINI et al., 2005). Ao longo do século XX, esse rural periurbano coexistiu com a paisagem natural da cratera sem transformações drásticas.

O quadro mudou significativamente nas décadas de 1980 e 1990, quando a pressão demográfica na Grande São Paulo resultou na ocupação desordenada do interior da estrutura, originando o bairro Vargem Grande. Hoje, estima-se que mais de 40 mil pessoas residam dentro dos limites geológicos da cratera. O avanço habitacional desceu pelas encostas do anel externo, mas encontrou seu limite natural no núcleo da estrutura: a natureza turfosa e pantanosa do solo do fundo da depressão não oferece estabilidade geotécnica para a construção civil convencional, atuando como um "freio geológico" à metropolização.

O território é palco de um tenso e multidimensional conflito de usos do solo. A área é simultaneamente: (a) espaço residencial de baixa renda, com infraestrutura urbana deficiente; (b) área de cultivo de flores e hortaliças, praticado por descendentes dos colonos originais; e (c) local de instalação de uma unidade prisional (construída entre 1986 e 1987), cuja presença agrava o estigma territorial do bairro. Essa combinação de déficit de saneamento básico e uso intensivo de fertilizantes gera efluentes que drenam, por gravidade, para o fundo da bacia, poluindo águas que escoam diretamente para a Represa Billings — um dos principais mananciais da Região Metropolitana de São Paulo.



Foto 3 – Vista interna da cratera, próximo ao limite do bairro em direção ao centro da cratera, evidencia a densidade habitacional no fundo de vale e suas consequências ambientais. Acervo dos autores, 30 mai. 2026.

A complexidade administrativa agrava-se pela sobreposição de múltiplos instrumentos normativos de preservação. A área é tombada pelo Condephaat (Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico,

Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo), tombamento aprovado em 30 de junho de 2003 após oito anos de estudos. Está inserida na Área de Proteção Ambiental (APA) Capivari-Monos — a primeira APA criada pelo município de São Paulo, em junho de 2001 —, que demarcou no seu interior a Zona Especial de Proteção e Recuperação do Patrimônio Ambiental, Paisagístico e Cultural do Astroblema Cratera de Colônia (ZEPAC). Incide sobre a área, ainda, a Lei de Mananciais do Estado de São Paulo (RICCOMINI et al., 2005).

Esse arcabouço normativo de preservação colide violentamente com a realidade de dezenas de milhares de moradores de baixa renda que residem no local sem regularização fundiária plena, evidenciando as contradições estruturais entre a proteção do patrimônio natural e geológico e o direito à moradia digna. A tensão entre conservação e reprodução social é, nesse sentido, a expressão territorial mais aguda de uma cratera que guarda, em sua história geológica e social, as contradições da metrópole paulistana.



Foto 4 – Caminhada do grupo da Rua Vitória Régia em direção ao centro da cratera; ao fundo, o fundo de vale pantanoso e a densidade habitacional das encostas. Acervo dos autores, 30 mai. 2026.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na aula que se seguiu à atividade de campo, os discentes debateram amplamente sobre as dificuldades de acesso ao local, as impressões sociais e ambientais apreendidas durante a visita e as articulações possíveis entre a geologia da cratera e a realidade urbana do bairro Vargem Grande. Houve consenso de que a observação in loco enriqueceu o repertório acadêmico e pedagógico da turma, composta em sua expressiva maioria por professores atuantes nas redes públicas e particulares de ensino.

Do ponto de vista científico, este trabalho reafirma que a Cratera de Colônia permanece uma das estruturas geológicas mais instigantes e debatidas do país. O debate sobre sua confirmação definitiva como astroblema — que opõe as evidências microscópicas de Velázquez et al. (2013) ao ceticismo de pesquisadores como Álvaro Crósta — demonstra que a ciência é um processo dinâmico, construído por revisão constante de evidências. Essa dimensão epistemológica, em si mesma, constitui um conteúdo

pedagógico valioso.

Sob a perspectiva da Pós-Graduação em Ensino de Geografia, a Cratera de Colônia revela-se um instrumento didático de altíssimo valor. Transpor essa paisagem para a sala de aula — em especial para a Educação Básica e a EJA — permite romper com a visão estanque e fragmentada da Geografia. O local demonstra, na prática, que o território é uma totalidade: a rocha fraturada por um evento cósmico há milhões de anos (tempo profundo) é a mesma estrutura que represa as águas no fundo do vale, que forma a turfa limitante, que impede a autoconstrução e que atrai as leis restritivas do Estado. Ensinar sobre intemperismo, pedogênese e litologia a partir dos conflitos reais do bairro Vargem Grande é garantir uma aprendizagem significativa, onde a ciência da Terra se justifica pela compreensão da ciência da sociedade.

Ademais, a cratera constitui um sítio privilegiado para a Geomorfologia Climática e para a paleoclimatologia, pois seus sedimentos guardam 110 mil a 130 mil anos de registro ambiental ininterrupto. Em tempos de mudanças climáticas globais aceleradas, esses arquivos naturais ganham importância estratégica: compreender as variações passadas da Mata Atlântica e do regime pluviométrico regional é condição essencial para modelar os cenários futuros.

Por fim, a visita ao bairro Vargem Grande e à Cratera de Colônia evidencia que a proteção do patrimônio geológico e ambiental não pode ser dissociada de políticas efetivas de habitação, saneamento e inclusão social. A preservação desta estrutura única no planeta exige uma abordagem integrada, que reconheça nos moradores não obstáculos, mas sujeitos com direito à cidade e ao conhecimento sobre o excepcional território em que habitam.

REFERÊNCIAS

CRÓSTA, A. P. Crateras meteoríticas no Brasil. Textos de Glossário Geológico Ilustrado. Instituto de Geociências, UNICAMP, 2006.

KOLLERT, R.; BJÖRNBERG, A.; DAVINO, A. Estudos preliminares de uma depressão circular na região de Colônia: Santo Amaro, São Paulo. Boletim da Sociedade Brasileira de Geologia, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 57-77, 1961.

LEDRU, M.-P.; ROUSSEAU, D.-D.; CRUZ, F. W. J.; KARMANN, I.; RICCOMINI, C.;
MARTIN, L. Paleoclimate changes during the last 100 ka from a record in the Brazilian Atlantic rainforest region and interhemispheric comparison. Quaternary Research, v. 64, p. 444-450, 2005.

MASERO, W. C. B.; FONTES, S. L. Geoelectrical studies of the Colônia impact structure, Santo Amaro, State of São Paulo – Brazil. Revista Brasileira de Geofísica,
v. 10, p. 25-41, 1992.

MOTTA, U. S.; FLEXOR, J. M. Estudo gravimétrico da Depressão Circular de Colônia, São Paulo, Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE GEOFÍSICA, 2., 1991, Salvador. Anais... Salvador: SBGf, 1991. p. 140-142.

NEVES, F. A. Estudo da depressão circular de Colônia, SP, pelo método sísmico. Revista Brasileira de Geociências, v. 28, n. 1, p. 3-10, 1998.

RICCOMINI, C.; TURCQ, B.; MARTIN, L.; MOREIRA, M. Z.; LORSCHEITTER, M. L.
The Colônia Astrobleme, Brasil. Revista do Instituto Geológico, São Paulo, v. 12, p. 87-94, 1991.

RICCOMINI, C.; TURCQ, B. J.; LEDRU, M.-P.; SANT'ANNA, L. G.; FERRARI, J. A.
Cratera de Colônia, SP – Provável astroblema com registros do paleoclima quaternário na Grande São Paulo. In: WINGE, M. et al. (Ed.). Sítios Geológicos e Paleontológicos do Brasil. Brasília: CPRM/SIGEP, 2005. v. 2. p. 35-44.

RICCOMINI, C.; CRÓSTA, A. P.; PRADO, R. L.; LEDRU, M.-P.; TURCQ, B. J.; SANT'ANNA, L. G.; FERRARI, J. A.; REIMOLD, W. U. The Colônia structure, São Paulo, Brazil. Meteoritics & Planetary Science, v. 46, n. 11, p. 1630-1639, 2011.

SANTOS, A. H. B. A influência de uma estrutura de impacto na morfodinâmica da paisagem: a Cratera de Colônia (SP). 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VELÁZQUEZ FERNANDEZ, V. et al. Evidence of shock metamorphism in the Colônia impact crater, São Paulo, Brazil. International Journal of Earth Sciences, v. 102, p. 1197-1211, 2013.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA



PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE INTEGRAL EDUCATION PROGRAM (PEI): AN EXPERIENCE REPORT IN TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE

HOSANA AMÉLIA SYLVESTRE CORREIA
Graduação em Letras, com habilitação em Português/Francês pela Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP (2016); Especialista em Metodologia e Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2018); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF City Jaraguá IV.

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência sobre práticas pedagógicas desenvolvidas no Programa de Ensino Integral (PEI), da rede estadual de São Paulo, com foco no ensino de Língua Portuguesa. O estudo analisa ações realizadas no ano de 2023, envolvendo tutoria, protagonismo juvenil, metodologias ativas, tecnologias digitais, práticas de leitura, recuperação das aprendizagens e formação continuada. Trata-se de um relato de experiência de abordagem qualitativa, baseado na análise documental do Programa de Ação e dos registros das práticas pedagógicas. Os resultados indicam que o planejamento, a diversificação das estratégias de ensino, o acompanhamento dos estudantes e a avaliação contribuíram para responder às necessidades de aprendizagem identificadas. Desta forma, a experiência evidencia a relevância de práticas contextualizadas e participativas para o ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Programa de Ensino Integral; ensino de língua portuguesa; práticas pedagógicas; protagonismo juvenil; metodologias ativas

ABSTRACT

This article presents an account of the pedagogical practices developed within the Full-Time Education Program (PEI) of the São Paulo state school system, focusing on Portuguese language instruction. The study analyzes activities carried out in 2023, involving tutoring, youth agency, active learning methodologies, digital technologies, reading practices, learning recovery, and continuing professional

development. This is a qualitative experience report based on a document analysis of the Program of Action and records of pedagogical practices. The results indicate that planning, the diversification of teaching strategies, student monitoring, and assessment contributed to addressing the identified learning needs. Thus, the experience highlights the importance of contextualized and participatory practices in Portuguese language teaching.

Keywords: Full-Time Education Program; Portuguese language teaching; pedagogical practices; youth agency; active learning methodologies

INTRODUÇÃO

A escola enfrenta o desafio de atender estudantes com diferentes trajetórias, necessidades e níveis de aprendizagem, exigindo práticas pedagógicas que ultrapassem a transmissão de conteúdos. Nesse contexto, o Programa Ensino Integral (PEI), desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, propõe uma formação que considera, além da dimensão acadêmica, aspectos relacionados ao protagonismo, à autonomia e ao Projeto de Vida dos estudantes.

A atuação docente no PEI envolve planejamento, acompanhamento, avaliação, formação continuada e desenvolvimento de estratégias que favoreçam a aprendizagem. No ensino de Língua Portuguesa, essas ações podem ser articuladas às práticas de leitura, produção textual, oralidade, análise linguística e utilização de diferentes linguagens e recursos tecnológicos.

Este artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido a partir do Programa de Ação elaborado pela autora durante sua atuação como professora de Língua Portuguesa e Orientação de Estudos na Escola Estadual Prof. Eurico Figueiredo, no ano de 2023. O documento sistematiza ações pedagógicas relacionadas ao protagonismo juvenil, contextualização dos conteúdos, formação continuada, recuperação das aprendizagens, colaboração e disseminação de boas práticas.

O objetivo é analisar como essas práticas contribuíram para o ensino de Língua Portuguesa, destacando estratégias utilizadas, desafios identificados e resultados observados. A experiência contempla ações de tutoria, utilização de tecnologias, recuperação de aprendizagens, projetos de leitura, atividades colaborativas e formação docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Programa de Ensino Integral fundamenta-se na perspectiva de formação integral dos estudantes e utiliza metodologias como Tutoria, Nivelamento e Protagonismo Juvenil. A proposta busca favorecer a formação de sujeitos autônomos, solidários e competentes, articulando aprendizagem acadêmica e desenvolvimento pessoal (SÃO PAULO, 2026).

Nesse contexto, o protagonismo juvenil pressupõe a participação dos estudantes em seu processo formativo. A tutoria pode contribuir para esse propósito ao possibilitar o acompanhamento individual, a

escuta e a identificação de interesses, dificuldades e projetos de vida. No Programa de Ação analisado, o protagonismo constitui uma das premissas da atuação docente.

As metodologias ativas também contribuem para ampliar a participação dos estudantes. Essas metodologias valorizam processos de aprendizagem mais participativos e colaborativos. No ensino de Língua Portuguesa, podem envolver jogos, projetos, produção textual, leitura compartilhada, debates e recursos digitais.

A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância das práticas de linguagem e da consolidação das aprendizagens ao longo dos anos escolares (BRASIL, 2018). Assim, o trabalho pedagógico deve considerar os conhecimentos já construídos e identificar aqueles que precisam ser retomados.

A leitura ocupa papel fundamental nesse processo. Como prática social, possibilita ao estudante construir sentidos, ampliar conhecimentos e participar de diferentes situações comunicativas. Dessa forma, projetos de leitura podem contribuir não apenas para o desenvolvimento da competência leitora, mas também para a comunicação e a interação entre os estudantes.

Por fim, a formação continuada e a reflexão sobre a prática são fundamentais para o desenvolvimento profissional docente. A análise dos resultados, a observação das aulas e a troca entre os profissionais permitem identificar dificuldades e reorganizar estratégias pedagógicas.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, fundamentado na análise documental das práticas pedagógicas desenvolvidas pela autora no Programa Ensino Integral durante o ano de 2023.

O documento principal analisado foi o Programa de Ação profissional, elaborado para a atuação como professora de Língua Portuguesa e Orientação de Estudos. O registro reúne objetivos, ações, reflexões, resultados e evidências das práticas realizadas.

Para este relato, foram selecionadas experiências relacionadas a seis aspectos: Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida; uso de tecnologias e metodologias diversificadas; recuperação das aprendizagens; leitura; formação continuada; e colaboração e compartilhamento de boas práticas.

A análise buscou relacionar as experiências registradas aos princípios do Programa de Ensino Integral e aos estudos sobre ensino de Língua Portuguesa e metodologias pedagógicas. Não se pretende realizar generalizações estatísticas, mas sistematizar e refletir sobre práticas desenvolvidas em um contexto escolar específico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PROTAGONISMO JUVENIL E PROJETO DE VIDA

O protagonismo juvenil esteve presente principalmente nas ações de tutoria e acompanhamento individual dos estudantes. A professora registrou a preocupação em conhecer interesses, dificuldades, potencialidades e Projetos de Vida, utilizando a tutoria como espaço de escuta e orientação.

Uma das experiências registradas envolveu o acompanhamento de uma estudante interessada em cursar o Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico. A partir da conversa realizada durante a tutoria, foram pesquisadas possibilidades de formação, como ETEC, Liceu e Instituto Federal.

Também foi realizada a atividade “Varal dos Sonhos”, cujos resultados contribuíram para a criação da Eletiva “Explorando o Mundo Digital: Introdução às Tecnologias da Informação”, considerando o interesse dos estudantes por profissões relacionadas à tecnologia.

Essas experiências demonstram que o protagonismo pode ser desenvolvido a partir da escuta e da valorização dos interesses dos estudantes, aproximando o currículo escolar de suas expectativas e projetos futuros.

TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS DIVERSIFICADAS

A utilização de recursos tecnológicos constituiu outra estratégia presente na prática docente. Foram utilizados computadores, notebooks, televisão, apresentações, vídeos e jogos digitais.

Em uma aula de Língua Portuguesa, a plataforma *Wordwall* foi utilizada para trabalhar conteúdos relacionados a conjunções e advérbios. Os estudantes realizaram atividades de maneira colaborativa, utilizando a tecnologia como recurso para retomada e fixação dos conhecimentos.

Em outra experiência, um vídeo sobre produção de tirinhas foi utilizado como recurso introdutório para uma atividade relacionada à linguagem verbal e não verbal. Posteriormente, os estudantes produziram suas próprias tirinhas e participaram da organização de um painel para exposição dos trabalhos.

Essas práticas demonstram que a tecnologia foi incorporada de maneira articulada aos objetivos de aprendizagem, favorecendo a participação e a diversificação das formas de ensinar e aprender.

RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Entre as experiências analisadas, destaca-se o trabalho realizado a partir dos resultados da Prova Paulista. A habilidade EF09LP08, relacionada às relações lógico-discursivas estabelecidas por conjunções, apresentou baixo desempenho e passou a ser foco de um Plano de Recuperação.

Foram desenvolvidas atividades de retomada utilizando textos, mapas mentais, jogos em grupos colaborativos e outras estratégias multimodais. Após a intervenção, foi realizada atividade avaliativa e, posteriormente, uma reavaliação da habilidade.

Segundo o registro docente, houve evolução no desempenho individual e geral das turmas, posteriormente observada nos resultados da Prova Paulista do segundo bimestre.

A experiência evidencia a importância da avaliação como instrumento de diagnóstico e reorganização do ensino. O resultado avaliativo foi utilizado para identificar uma necessidade, planejar uma intervenção e verificar posteriormente os efeitos da ação.

LEITURA, COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO

A leitura constituiu uma estratégia importante para enfrentar dificuldades de interpretação textual. A partir da percepção de baixo índice de leitura entre os estudantes, foi desenvolvido, em parceria com o professor da Sala de Leitura, um Clube de Leitura durante o horário da Pedagogia da Presença.

A proposta envolveu leitura compartilhada de diferentes obras e comentários sobre os textos. De acordo com o registro da professora, foram observadas melhorias na leitura, na comunicação e na interação social dos estudantes.

Também foi desenvolvido um projeto de leitura com contos da tradição popular brasileira, culminando em uma apresentação teatral baseada no conto “A princesa de Bambuluá”. A atividade foi realizada em parceria com outra professora e possibilitou integrar leitura, interpretação, oralidade, criatividade e expressão artística.

Essas experiências reforçam a compreensão da leitura como prática social e formativa, capaz de contribuir para o desenvolvimento linguístico e para a interação entre os estudantes.

FORMAÇÃO CONTINUADA E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

A formação continuada também esteve presente na experiência. A professora participou de cursos oferecidos pela EFAPE e buscou utilizar os conhecimentos adquiridos em sua prática profissional.

Outro elemento significativo foi a observação de uma aula pelo coordenador de área. Após receber devolutivas sobre uma aula de Língua Portuguesa relacionada ao tema *fake news*, a professora utilizou os apontamentos para aperfeiçoar a proposta desenvolvida posteriormente em outras turmas.

Também foram incorporados à prática conhecimentos adquiridos em formação sobre saúde mental e *bullying*, posteriormente trabalhados em uma roda de conversa durante a tutoria coletiva.

Essas experiências demonstram que a formação continuada ocorre tanto em cursos institucionais quanto na reflexão cotidiana sobre a prática, nas devolutivas e na colaboração entre os profissionais.

COLABORAÇÃO E COMPARTILHAMENTO DE PRÁTICAS

A atuação colaborativa esteve presente em projetos desenvolvidos com professores de diferentes áreas. A professora participou de ações de revisão textual, concursos, projetos de leitura e atividades interdisciplinares.

Além da realização das práticas, houve preocupação em registrá-las e compartilhá-las com outros profissionais da escola. Fotografias e materiais foram organizados na pasta de boas práticas da instituição, e experiências desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa foram apresentadas em reuniões da área de Linguagens.

O compartilhamento amplia o potencial das experiências pedagógicas, pois permite que estratégias desenvolvidas em determinado contexto sejam conhecidas, discutidas e adaptadas por outros professores**.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das práticas desenvolvidas no Programa de Ensino Integral evidencia uma atuação docente baseada no planejamento, acompanhamento dos estudantes, diversificação metodológica, avaliação e reflexão sobre os resultados.

As experiências de tutoria e Projeto de Vida demonstraram possibilidades de valorização dos interesses dos estudantes e fortalecimento do protagonismo juvenil. O uso de tecnologias e metodologias diversificadas ampliou as formas de participação nas aulas de Língua Portuguesa. O trabalho de recuperação da habilidade EF09LP08 evidenciou a importância de utilizar os resultados avaliativos para reorganizar o ensino, enquanto os projetos de leitura contribuíram para articular aprendizagem, comunicação e interação.

A formação continuada e o trabalho colaborativo também se mostraram fundamentais para o desenvolvimento das práticas, possibilitando a revisão de estratégias e o compartilhamento de experiências entre os profissionais.

Por se tratar de um relato de experiência, os resultados apresentados não permitem generalizações, mas possibilitam refletir sobre práticas concretas desenvolvidas no cotidiano escolar. Conclui-se que a articulação entre protagonismo, leitura, tecnologia, avaliação, formação docente e trabalho colaborativo pode contribuir para um ensino de Língua Portuguesa mais contextualizado e significativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. *Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/*. Acesso em: 19 ago. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Programa de Ensino Integral – PEI.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2026. *Disponível em: https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07462/pt-br*. Acesso em: 19 ago. 2026.

CORREIA, Hosana Amélia Sylvestre. **Programa de Ação – PEI.** Escola Estadual Prof. Eurico Figueiredo, 2023. Documento institucional não publicado.



COMPREENDENDO A ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DE EMÍLIA FERREIRO

UNDERSTANDING LITERACY FROM THE PERSPECTIVE OF EMILIA FERREIRO

ISIS NICOLI ZAGHI
Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2011); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais na EMEI Professor Antônio Rubbo Muller.

RESUMO

Este artigo aborda o processo de alfabetização, com ênfase na perspectiva de Emília Ferreiro. Inicialmente é mostrado que a alfabetização é um processo contínuo em que o ser humano adquire e desenvolve habilidades para compreensão e aplicação do sistema de escrita. É explicado que no Brasil, de acordo com a BNCC o processo de aquisição da leitura e da escrita ocorre nos primeiros anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, porém já na Educação Infantil as crianças vivenciam situações que despertam habilidades que serão aprimoradas nas séries posteriores. O artigo é embasado na teoria da psicogênese da leitura e escrita estudado por Emília Ferreiro, dessa forma, é exposto um pouco sobre as ideias que a autora acredita e os seus ensinamentos sobre o processo de alfabetização. São apresentadas as etapas do processo de alfabetização, incluindo as caraterísticas de cada fase. Também é abordado sobre o papel do professor como mediador no processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização; Emília Ferreiro; Ensino; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article addresses the literacy process, emphasizing the perspective of Emília Ferreiro. It begins by showing that literacy is a continuous process in which individuals acquire and develop skills to understand and apply the writing system. It explains that in Brazil, according to the BNCC (National Common Curricular Base), the process of acquiring reading and writing skills takes place during the early years of elementary education; however, even in early childhood education, children experience situations that

spark skills to be further refined in later grades. The article is grounded in the theory of the psychogenesis of reading and writing as studied by Emília Ferreiro, presenting the author's ideas and teachings regarding the literacy process. The stages of the literacy process are outlined, including the characteristics of each phase. The role of the teacher as a mediator in the literacy process is also discussed.

Keywords: Literacy; Emília Ferreiro; Teaching; Learning.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo contínuo em que o aprendiz (criança ou adulto) adquire habilidades e capacidade de compreender e apropriar-se do sistema de escrita. Essa capacidade se dá por meio da leitura e da escrita, o que abrange a relação entre grafia e som das letras. A alfabetização não pode ser confundida com decodificação de letras e sons, é preciso que a construção da alfabetização seja vinculada a construção de conhecimento.

Pessoas alfabetizadas são capazes de fazerem a leitura de mundo ao seu redor, comunicar suas ideias e pensamentos, compreender e produzir diferentes textos de diferentes contextos sociais.

No Brasil, o processo de alfabetização se dá nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ocorrendo geralmente quando a criança está com 6 ou 7 anos de idade. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, é esperado que as crianças se apropriem do sistema alfabético de escrita até o fim do 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Apesar da Alfabetização ser bastante explorada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, já se espera que durante a Educação Infantil as crianças vivenciem experiências que favoreçam a aquisição das habilidades utilizadas na leitura e na construção da escrita. Essas experiências podem ser vivenciadas através de leitura de histórias infantis, identificação do nome próprio e do nome de colegas, uso de listas, cantigas e brincadeiras.

Na Educação Infantil é importante que a criança seja protagonista de suas aprendizagens, é de extrema relevância promover situações em que as crianças desenvolvam e ampliem seus vocabulários e vão adquirindo a consciência fonológica que será de extrema importância em todo processo de alfabetização.

Já nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a alfabetização começa a ser explorada por meio da relação entre sons e letras, com uso de palavras, frases e textos. Ao final do 2º ano do Ensino Fundamental é esperado que a criança já se torne leitura fluente e produza textos, compreendendo-os.

Compreendendo toda a importância do processo de alfabetização para a vida do ser humano, este trabalho terá como base para discutir a alfabetização os estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro, grande estudiosa da psicogênese da leitura escrita.

Emília defende a ideia de que o aprendiz constrói progressivamente hipóteses sobre a escrita, o que faz com que a alfabetização seja um processo evolutivo que precisa das interações com a linguagem escrita.

CONHECENDO UM POUCO SOBRE A VIDA E AS IDEIAS DE EMÍLIA FERREIRO

Emília Beatriz Maria Ferreiro Schavi, conhecida como Emília Ferreiro é uma estudiosa que nasceu na Argentina no ano de 1936. Emília dedicou-se a estudar Psicologia na Universidade de Buenos Aires. Posteriormente, cursou o doutorado também na área da Psicologia, na Universidade de Genebra.

Em seu doutorado, Emília teve como orientador Jean Piaget, precioso estudioso na área do desenvolvimento humano. Ferreiro desenvolveu seus estudos com base na teoria de Jean Piaget. Emília buscou em seus estudos compreender o processo de alfabetização, envolvendo a leitura e a escrita com base no construtivismo. Conforme menciona Moreira (2014, p.4)

> A começar pelo título de sua tese, Les relations temporelles dans le langage de l'enfant (As relações temporais na linguagem infantil), publicada em 1971, e teve como prefaciador o referido epistemólogo Jean Piaget, Emília Ferreiro sinalizava os rumos e contribuições que daria ao Brasil e ao mundo: ela não só desvendou os mecanismos pelos quais as crianças aprendem a ler e a escrever, como também levou os educadores a repensarem suas teorias e métodos, principalmente a partir dos idos anos 80, impactando, consentaneamente, nos últimos 30 anos, ao introduzir no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante de suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita.

Foi a partir da década de 80 que Emília Ferreiro começou a ter seus estudos reconhecidos em todo o mundo. Devido ao fracasso que permeava o ensino tradicional nas escolas nas décadas anteriores, a pesquisadora evidenciou em suas produções a valorização da aprendizagem construída pelo estudante, tirando da escola e do professor a postura de apenas transmitir o conhecimento.

Emília Ferreiro é reconhecida mundialmente e contribuiu grandemente na formação de professores, suas contribuições estão registradas em livros, suas pesquisas são voltadas para o processo de alfabetização e letramento.

Para a autora a alfabetização deve estar alinhada com a realidade do aluno, para que assim o processo de aquisição da aprendizagem seja significativo.

> Voltando às contribuições de Emilia Ferreiro sobre a alfabetização, encontramos na literatura ideias e fatos que defendem que sua concepção sobre a alfabetização também é tida como um processo indissociável do contexto do aluno, com severas críticas às práticas mecânicas e rotineiras, com a utilização de textos artificiais no processo de alfabetização, que não faziam parte do contexto social das crianças, difundidos, principalmente, pela escola tradicional. (MOREIRA, 2014, p.11).

AS FASES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO OS ESTUDOS DE EMÍLIA FERREIRO

Como já mencionado neste artigo, o processo de alfabetização é contínuo e deve favorecer o protagonismo do aprendiz, por meio da construção ativa de seu conhecimento. Para Araujo, Adão e Modesto (2024), Emília Ferreiro expõe que durante esse processo, a criança elabora hipóteses sobre como funciona a escrita, durante esse percurso de descobertas a criança passeia por diversas fases até compreender o sistema de escrita alfabético. Assim sendo, a construção do sistema alfabético se dá na interação entre os conhecimentos prévios e as informações novas adquiridas.

FASE PRÉ-SILÁBICA

A fase pré-silábica é a fase inicial no processo de alfabetização, é nessa etapa que as palavras são representadas por garatujas. Em um primeiro momento as crianças não atribuem sons às letras, para elas as letras são riscos e rabiscos, isso ocorre porque para a criança não há relação entre o aquilo que ela fala e aquilo que ela escreve. Ainda na fase pré-silábica as crianças começam a diferenciar o que são letras, o que são números de outros símbolos.

> Dentro destas hipóteses, a primeira é denominada como pré-silábica, e se subdivide em dois níveis, sendo o primeiro nível o que a criança não estabelece vínculo entre a fala e a escrita, onde normalmente está escrita é realizada por meio de garatujas, e o segundo nível é aquele que ocorre quando a criança já faz conhecimento da grafia, diferenciando letras de imagens e números. (BEZA E CASAGRANDE, 2019, p. 262).

Nessa fase é comum que as crianças comecem a aprender sobre a escrita a partir do próprio nome, tendo contato com outras crianças no ambiente escolar as crianças começam a reconhecer os nomes uns dos outros o que favorece o repertório de cada aluno.

De acordo com Beza e Casagrande (2019), outro fator característico dessa fase é o fato de as crianças estabelecerem as próprias regras de escrita como por exemplo, definir a quantidade de letras das palavras.

É importante ressaltar que a fase pré-silábica nem sempre está relacionada com a idade cronológica do indivíduo, por exemplo, uma criança de seis ou sete anos pode ter o desenvolvimento cognitivo compatível com sua faixa etária e mesmo assim apresentar dificuldades para a compreensão e assimilação em seu processo alfabético.

FASE SILÁBICA

Nessa fase a criança começa a compreender melhor a escrita e a sua relação com a fala. É comum que a criança elabore hipóteses de que a palavra é formada por partes e que cada sílaba é representada por uma letra. Apesar dos erros serem comuns e esperados nessa fase é uma etapa que demonstra um grande avanço cognitivo da criança, pois ao perceber a sonorização das palavras a criança começa a organizar a escrita, percebendo que essa escrita tem uma estrutura.

Dentro da fase silábica há dois momentos em que as crianças se encontram no reconhecimento da estrutura das palavras. O primeiro momento é quando a criança escreve uma letra para representar uma sílaba, mas essa letra não representa um valor sonoro compatível, esse nível denomina-se com o ‘fase pré-silábica sem valor sonoro”. Já no segundo momento, a escrita da sílaba ainda é representada por uma letra, porém com maior relação entre a letra e o seu som, chamando esse nível de “fase pré-silábica com valor sonoro”.

> Ainda, esta hipótese também está dividida em dois níveis, primeiramente a escrita sem valor sonoro, que ocorre quando a criança utiliza uma letra para representar cada sílaba, sendo que esta escolha não necessita estar conciliada com um significado sonoro da palavra. Porém, no segundo nível dentro desta hipótese, a criança utiliza a mesma prática de uma letra para representar cada sílaba, mas com um significado sonoro, baseando-se normalmente nas vogais em que apresentam mais ênfase dentro da palavra. (BEZA E CASAGRANDE, 2019, p. 263).

FASE SILÁBICO – ALFABÉTICA

Nessa fase a criança começa aproximar a sua escrita a uma forma de escrita convencional, percebendo que que as sílabas são formadas por unidades menores, que são os fonemas. Com o aprimoramento da consciência fonológica, suas hipóteses de escrita vão permeando nas palavras com sílabas ora formada por uma letra, ora formada por mais de uma letra, tornando essa escrita cada vez mais assertiva.

As trocas e omissões de letra ainda são comuns e esperadas nessa fase. E mesmo existindo esses equívocos na escrita é uma etapa marcante para o desenvolvimento cognitivo, pois evidencia que a criança busca estratégias e recursos para reorganizar a sua escrita para compreender como funciona o sistema de escrita convencional.

Durante essa hipótese de escrita, a criança já faz conexão entre a fala e a escrita, por isso, começa a identificar maior precisão entre letras e sons.

> Ou seja, é um momento de transição entre a hipótese silábica e a alfabética, sendo que ora a criança utiliza-se de uma escrita baseada por valores sonoros -uma letra por sílaba - ora a criança representa está escrita por meio da grafia convencional. (BEZA E CASAGRANDE, 2019, p. 264).

FASE ALFABÉTICA

Na fase alfabética é quando a criança compreende o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Dizemos que uma criança está alfabetizada quando ela se torna capaz de reconhecer que as palavras são formadas pelos fonemas e que cada fonema é formado por uma letra ou por uma combinação de mais letras, estabelecendo relação entre a grafia e o som. Para Beza e Casagrande (2019, p. 264) “é o nível em que a criança já compreendeu o sistema de escrita. Neste momento a criança domina o fato de que cada letra monta uma sílaba que se formam uma palavra, explorando corretamente a escrita.”

Os erros ortográficos são comuns durante essa fase, mas é fácil identificar quando a criança está alfabetizada pois suas produções demonstram domínio do princípio alfabético.

A fase alfabética encerra o processo de alfabetização da criança e dá continuidade ao processo contínuo de aperfeiçoamento da leitura e da escrita que ocorre durante toda a vida escolar dos estudantes.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização ocupa um lugar de extrema importância na aprendizagem escolar, sem dúvidas é um marco importante na vida de todo ser humano. Todo esse percurso de alfabetizar torna-se mais eficaz quando conduzido por um profissional capacitado para o trabalho, dessa forma o professor é o profissional que desenvolve as habilidades para mediar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

A docência deve ser explorada com embasamento pautado na ciência, as práticas profissionais precisam buscar conhecimento contínuo. O professor deve estar sempre se atualizando e buscando recursos e estratégias que contribuam com o desenvolvimento de seus alunos, o conhecimento docente não deve ser estático.

> A docência vista como profissão é uma atividade que demanda saberes próprios e requer formação profissional para seu exercício; conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de conhecimentos e de habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade. (CARDOSO *et al*., 2020, p. 236).

Pensando no processo da alfabetização a figura do professor é fundamental para o desenvolvimento do aluno, pois é o professor que vai nortear e caminhar junto com o discente, oferecendo estratégias de acordo com as necessidades e potencialidades para a consolidação de uma alfabetização eficaz.

> Nessa perspectiva, o professor assume papel central no processo de alfabetização, atuando como mediador da aprendizagem e responsável pela organização de práticas pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento de forma significativa. (SANTOS *et al*., 2026, p. 164).

Segundo Santos *et al*.,(2026), além da formação do docente, outro fator imprescindível é que o professor tome consciência que alfabetizar não exige apenas técnica ou método, é preciso compreensão para entender que cada aluno tem o seu tempo e são seres com vivências individuais que refletem nesse processo. Além de olhar para a individualidade de cada aluno, é preciso considerar que não é possível separar a aprendizagem dos aspectos afetivos.

É evidente que a atuação do professor não se limita em transmitir conteúdos, o professor como agente mediador deve promover situações de aprendizagem que incentivem o pensamento crítico, a curiosidade e principalmente a autonomia do estudante na construção de sua aprendizagem e em seu processo de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler e escrever é uma das habilidades complexas que o ser humano é capaz de desenvolver em sua vida. Geralmente, a aquisição dessa habilidade de ler e escrever ocorre na infância, porém é comum nos depararmos com pessoas que são alfabetizadas já quando adultos.

Esse processo ao qual chamamos de alfabetização não pode ser confundido ou resumido como um processo de decodificação, através da alfabetização o individuo se torna capaz de interagir com o mundo a sua volta, se comunicar de forma mais eficiente tornando-se mais participativo socialmente. A alfabetização proporciona ao estudante condições para que ele se aproprie do sistema de escrita e amplie seus conhecimentos, compreendendo a função social da escrita e aplicando-a de maneira significativa nos diversos contextos.

Emília Ferreiro é conhecida mundialmente por seus estudos sobre a psicogênese da escrita. É uma estudiosa do desenvolvimento da aprendizagem humana e suas contribuições são de extrema relevância para a área. Para a pesquisadora, a alfabetização não se limita no espaço da escola, pois a escrita está presente em todos os aspectos culturais existentes, dessa forma, a escrita tem diversas funções sociais e culturais.

Em seus estudos, Emília Ferreiro aborda a alfabetização como um processo de aprendizagem contínuo, em que o individuo passa por fases conforme vai assimilando seus conhecimentos.

Emília estrutura o processo de alfabetização considerando que o aluno a partir de suas experiências e vivências, constrói seu percurso alfabético iniciando na fase chamada de pré-silábica, posteriormente de fase silábica, chegando na fase silábico-alfabético e por fim na fase alfabética, onde a consolidação da alfabetização é estabelecida e, então a escrita de diversos gêneros textuais são explorados e aprimorados ao longo da vida escolar.

Durante todo o processo de alfabetização, o professor ocupa um papel muito importante, pois é esse profissional quem vai organizar o percurso, apresentar estratégias e oferecer condições que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Além do aperfeiçoamento contante que o professor deve investir, é necessário que esse profissional leve em consideração as questões afetivas, para que assim o processo de ensino e aprendizagem ocorre da melhor forma possível e seja de fato significativa.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Eliane de Jesus; ADÃO, Jorge Manoel; MODESTO, João Gabriel. **Letramento e alfabetização: entendimentos e implicações educacionais**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 49, e136007, 2024. DOI: 10.1590/2175-6236136007vs01. Disponível em: SciELO. Acesso em: 21 jul. 2026.

BEZA, Tatiane Maciel; CASAGRANDE, Samira. **Os níveis de alfabetização em sala de aula, na concepção de Emília Ferreiro**. *Revista Saberes Pedagógicos*, Criciúma, v. 3, n. 1, p. 256–264, jan./jun. 2019. Disponível em: https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/4575. Acesso em: 28 jul. 2026.

CARDOSO, Afonso Ligório; QUADROS, Silvia Cristina de Oliveira; FERRI, Carlos Alberto; SEABRA, Alessandra Gotuzo; MAIA, Suzete Araújo Águas; NEVES, Edna Rosa Correia (org.). **Educação integral e as múltiplas formas de aprendizagem.** Curitiba: Editora CRV, 2020.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio**. AS CONTRIBUIÇÕES DE EMÍLIA FERREIRO AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO., v. 10, n. 2, 2015. DOI: 10.5216/rir.v10i2.30184. Disponível em: revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/30184. Acesso em: 24 jun. 2026.

SANTOS, Lanay de Almeida dos; ARANA, Alba Regina Azevedo; SANTOS, Daniela Ferreira dos; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **O papel do professor no processo de alfabetização: evidências de uma revisão sistemática**. In: **EDUCAÇÃO infantil em perspectiva: evidências, práticas e desafios contemporâneos**. Guarujá, SP: Editora Científica Digital, 2026. DOI: 10.37885/260622132. Disponível em: https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/260622132.pdf. Acesso em: 4 ago. 2026.



O PAPEL DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NO APRENDIZADO INFANTIL

THE ROLE OF SOCIAL INTERACTIONS IN CHILD LEARNING

IVANETE GOUVEIA SILVA
Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Braz Cubas (2006); Pós-Graduada em docência do Ensino Superior pela FALC (2011), Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação & Tecnologia Iracema (2018); Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade XV de Agosto (2020) Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo aborda o papel das interações sociais no processo de aprendizagem na educação infantil, destacando sua importância para o desenvolvimento integral da criança. O estudo evidencia que a aprendizagem ocorre de forma social, sendo construída por meio das relações estabelecidas entre crianças e entre crianças e adultos. Discute-se a relevância das interações no desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional, bem como o papel do brincar como espaço privilegiado para a construção do conhecimento. Além disso, ressalta-se a atuação do professor como mediador dessas interações, responsável por promover ambientes acolhedores e experiências significativas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, que busca refletir sobre práticas pedagógicas que valorizem a convivência, o diálogo e a participação ativa das crianças. Conclui-se que as interações sociais são fundamentais para a aprendizagem na infância, constituindo-se como elemento central na promoção de uma educação significativa e no desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação infantil; Interações sociais; Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil; Mediação Pedagógica.

ABSTRACT

This article addresses the role of social interactions in the learning process within early childhood education, highlighting their importance for the child's holistic development. The study demonstrates that learning occurs socially, constructed through relationships established among children and between children and adults. It discusses the relevance of interactions to cognitive, linguistic, and socio-emotional development, as well as the role of play as a privileged space for knowledge construction. Furthermore, it emphasizes the teacher's role as a mediator of these interactions, responsible for fostering welcoming environments and meaningful experiences. This is a qualitative, bibliographic study that seeks to reflect on pedagogical practices valuing social interaction, dialogue, and children's active participation. It concludes that social interactions are fundamental to learning in childhood, serving as a central element in promoting meaningful education and the full development of the individual.

Keywords: Early childhood education; Social interactions; Learning; Child development; Pedagogical mediation.

INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui uma etapa fundamental no desenvolvimento humano, sendo nesse período que a criança inicia a construção de conhecimentos, valores, habilidades sociais e emocionais que a acompanharão ao longo da vida. Nesse contexto, as interações sociais desempenham um papel central no processo de aprendizagem, uma vez que é por meio do contato com o outro que a criança amplia suas experiências, desenvolve a linguagem, constrói significados e elabora sua compreensão de mundo.

Diversos estudiosos do desenvolvimento infantil, como Lev Vygotsky (1998), destacam que a aprendizagem ocorre de forma essencialmente social, sendo mediada pelas relações estabelecidas entre os indivíduos. Assim, a interação entre crianças, bem como entre crianças e adultos, não apenas favorece a aquisição de conhecimentos, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. A troca de experiências, o diálogo, a cooperação e até mesmo os conflitos tornam-se elementos fundamentais para o crescimento integral da criança.

Diante disso, compreender o papel das interações sociais no aprendizado infantil torna-se essencial para a prática pedagógica na educação infantil. Professores e instituições educacionais precisam reconhecer a importância de promover ambientes ricos em interações, que estimulem a participação, o respeito às diferenças e a construção coletiva do conhecimento.

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância das interações sociais no processo de aprendizagem infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos teóricos que sustentam essa perspectiva, identificar como as interações ocorrem no contexto escolar e refletir sobre o papel do educador na mediação dessas relações.

Para a elaboração deste estudo, foi adotada uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, com base em autores que discutem o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas na educação infantil. Espera-se, com este trabalho, contribuir para a reflexão sobre a importância das interações sociais no ambiente educativo, reforçando a necessidade de práticas que valorizem a convivência, o diálogo e a construção coletiva do saber desde a primeira infância.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A compreensão do papel das interações sociais no aprendizado infantil está diretamente relacionada aos fundamentos teóricos do desenvolvimento humano, especialmente às contribuições de estudiosos como Jean Piaget (2013), Lev Vygotsky(1998) e Henri Wallon (2007). Cada um desses autores, a seu modo, evidenciou a importância das relações sociais no processo de construção do conhecimento, ainda que com enfoques distintos.

Jean Piaget (2013), ao desenvolver sua teoria construtivista, destacou que a criança constrói seu conhecimento a partir da interação com o meio, por meio de processos de assimilação e acomodação. Embora sua abordagem valorize a ação individual da criança sobre o objeto de conhecimento, reconhece-se que o ambiente social também exerce influência significativa nesse processo.

Por outro lado, Lev Vygotsky (1998) atribui um papel central às interações sociais no desenvolvimento cognitivo, defendendo que o aprendizado ocorre inicialmente no plano social para, posteriormente, ser internalizado pelo indivíduo. Nesse sentido, o autor afirma que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual” (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Essa perspectiva evidencia que o conhecimento é construído por meio das relações estabelecidas com outras pessoas, especialmente com adultos e pares mais experientes, que atuam como mediadores no processo de aprendizagem. Destaca-se, ainda, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à distância entre aquilo que a criança consegue fazer sozinha e aquilo que consegue realizar com ajuda, reforçando a importância da interação no avanço do desenvolvimento.

Henri Wallon (2007), por sua vez, enfatiza a dimensão afetiva e social do desenvolvimento infantil, compreendendo a criança como um ser integral, em que emoção, cognição e movimento estão interligados. Para o autor, as relações sociais são fundamentais não apenas para o desenvolvimento intelectual, mas também para a construção da identidade e da personalidade da criança.

Dessa forma, os fundamentos teóricos do desenvolvimento infantil evidenciam que as interações sociais não são apenas complementares, mas essenciais para o aprendizado. A criança aprende em contato com o outro, em um processo dinâmico e contínuo de trocas, no qual o meio social exerce papel determinante na formação de suas capacidades cognitivas e socioemocionais.

INTERAÇÕES SOCIAIS: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

As interações sociais constituem elementos fundamentais no desenvolvimento humano, especialmente na infância, período em que a criança inicia sua inserção nos diferentes grupos sociais. De modo geral, as interações sociais podem ser compreendidas como os processos de troca, comunicação e convivência estabelecidos entre indivíduos, nos quais são compartilhados significados, experiências, valores e conhecimentos.

No contexto da educação infantil, essas interações ocorrem de diversas formas, destacando-se principalmente as relações entre criança e criança e entre criança e adulto. As interações entre pares favorecem a cooperação, a troca de ideias, o desenvolvimento da linguagem e a construção de regras sociais. Já a interação com o adulto, especialmente com o professor, desempenha papel essencial na mediação do conhecimento, na organização das experiências e no estímulo ao desenvolvimento integral da criança.

Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem é um processo social que ocorre por meio da interação, sendo a linguagem o principal instrumento mediador dessas relações. Dessa forma, o diálogo, a escuta e a troca de experiências tornam-se fundamentais para a construção do conhecimento, pois permitem à criança atribuir significado ao que vivencia.

Além disso, é importante destacar que as interações sociais não se limitam apenas a momentos formais de ensino, mas estão presentes em todas as situações do cotidiano escolar, como nas brincadeiras, nas rodas de conversa, nas atividades em grupo e nos momentos de cuidado. Esses espaços de convivência possibilitam à criança aprender a respeitar o outro, lidar com diferenças, expressar sentimentos e construir sua autonomia.

Portanto, compreender as interações sociais como processos dinâmicos e contínuos é essencial para reconhecer seu papel na aprendizagem infantil. Elas não apenas favorecem o desenvolvimento cognitivo, mas também contribuem significativamente para a formação social e emocional da criança, sendo indispensáveis no contexto da educação infantil.

O PAPEL DAS INTERAÇÕES SOCIAIS NA APRENDIZAGEM

As interações sociais desempenham um papel essencial no processo de aprendizagem infantil, uma vez que possibilitam a construção do conhecimento de forma compartilhada e significativa. No contexto da educação infantil, aprender não é um ato isolado, mas um processo que ocorre por meio das trocas estabelecidas entre as crianças e entre estas e os adultos, especialmente o professor.

A aprendizagem colaborativa destaca-se como uma importante estratégia nesse processo, pois permite que as crianças aprendam umas com as outras, compartilhem ideias, resolvam problemas em conjunto e desenvolvam habilidades sociais. Ao interagir com seus pares, a criança amplia seu repertório de conhecimentos, confronta diferentes pontos de vista e constrói novas formas de pensar.

Nesse sentido, a mediação pedagógica assume papel central. O professor atua como facilitador das interações, organizando situações que favoreçam o diálogo, a cooperação e a participação ativa das crianças. De acordo com Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre por meio da interação social e da mediação, sendo o outro um elemento fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Um conceito fundamental para compreender essa dinâmica é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que consegue realizar com o auxílio de alguém mais experiente. Isso evidencia que a aprendizagem é potencializada quando há interação, pois o apoio do outro possibilita avanços que não seriam alcançados de forma individual.

Além disso, as interações sociais favorecem o desenvolvimento da linguagem, da autonomia, do pensamento crítico e das habilidades socioemocionais. Ao participar de atividades em grupo, a criança aprende a ouvir, argumentar, respeitar regras e lidar com diferentes situações, o que contribui para uma aprendizagem mais ampla e significativa.

Dessa forma, as interações sociais não apenas facilitam a aquisição de conteúdos, mas também promovem o desenvolvimento integral da criança. Cabe à escola e ao educador criar ambientes que estimulem essas interações, reconhecendo-as como elementos centrais no processo educativo na educação infantil.

O BRINCAR COMO ESPAÇO DE INTERAÇÃO SOCIAL

O brincar é uma das principais formas de expressão da criança e constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento das interações sociais na educação infantil. Por meio das brincadeiras, as

crianças não apenas se divertem, mas também constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades e aprendem a conviver em grupo, estabelecendo relações significativas com seus pares e com os adultos.

As brincadeiras simbólicas, como o faz de conta, desempenham papel fundamental nesse processo, pois permitem que a criança represente situações do cotidiano, experimente diferentes papéis sociais e expresse sentimentos e ideias. Nesse contexto, ao brincar de “casinha”, “escola” ou “mercado”, por exemplo, a criança interage com outras, negocia regras, compartilha experiências e desenvolve sua imaginação e criatividade.

De acordo com Vygotsky (1998), o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança age além de seu comportamento habitual, ampliando suas capacidades cognitivas e sociais. Isso significa que, durante a brincadeira, a criança é capaz de realizar ações e compreender situações que ainda não dominaria em contextos formais, evidenciando o potencial do brincar como ferramenta de aprendizagem.

Além disso, os jogos cooperativos e as brincadeiras em grupo favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais importantes, como o respeito às regras, a cooperação, a empatia e a resolução de conflitos. Ao interagir com outras crianças, a criança aprende a esperar sua vez, a lidar com frustrações e a valorizar o trabalho coletivo.

O papel do professor nesse contexto é fundamental, pois cabe a ele organizar ambientes e propor atividades que incentivem o brincar e promovam interações significativas. A mediação do educador contribui para enriquecer as experiências lúdicas, ampliando as possibilidades de aprendizagem e garantindo que todas as crianças participem de forma ativa e inclusiva.

Dessa forma, o brincar configura-se como um importante espaço de interação social e de construção do conhecimento na educação infantil. Ao valorizar as atividades lúdicas, a escola reconhece a criança como sujeito ativo de seu aprendizado, promovendo um desenvolvimento integral que envolve aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS

O professor desempenha um papel fundamental na promoção das interações sociais no contexto da educação infantil, sendo responsável por criar condições que favoreçam a convivência, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Mais do que transmitir conteúdos, o educador atua como mediador das relações, incentivando a participação ativa das crianças e promovendo experiências significativas de aprendizagem.

A mediação pedagógica envolve a organização de situações didáticas que estimulem a cooperação e a troca de saberes entre as crianças. Nesse sentido, o professor deve planejar atividades que favoreçam o trabalho em grupo, as brincadeiras coletivas, as rodas de conversa e outras práticas

que incentivem a interação. Além disso, é importante que o educador esteja atento às dinâmicas do grupo, intervindo quando necessário para orientar, apoiar e ampliar as experiências das crianças.

Segundo Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre por meio da mediação social, sendo o professor um agente essencial nesse processo. Ao interagir com a criança, o educador contribui para o desenvolvimento de suas funções cognitivas, ajudando-a a avançar em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Dessa forma, a intervenção do professor deve ser intencional, sensível e adequada às necessidades de cada criança.

Outro aspecto relevante é a promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo, no qual todas as crianças se sintam seguras para se expressar e participar. O professor deve valorizar as diferenças, incentivar o respeito mútuo e promover a resolução de conflitos de forma construtiva, contribuindo para o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Além disso, o educador também atua como modelo de comportamento social. Suas atitudes, sua forma de comunicação e sua maneira de lidar com as situações do cotidiano influenciam diretamente as crianças, que aprendem por meio da observação e da imitação. Por isso, é essencial que o professor demonstre empatia, respeito, escuta ativa e cooperação em suas práticas diárias.

Portanto, o papel do professor na promoção das interações sociais é indispensável para o processo de aprendizagem infantil. Ao atuar como mediador, facilitador e incentivador das relações, o educador contribui para a formação integral da criança, favorecendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também social e emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do papel das interações sociais no aprendizado infantil evidencia que o desenvolvimento da criança ocorre de maneira integrada, envolvendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Ao longo deste artigo, foi possível compreender que a aprendizagem na educação infantil não acontece de forma isolada, mas sim por meio das relações que a criança estabelece com seus pares, professores e o ambiente em que está inserida.

Os fundamentos teóricos apresentados, especialmente as contribuições de Vygotsky (1998), Piaget (2013) e Wallon (2007), reforçam a importância das interações como base para a construção do conhecimento. A criança aprende ao interagir, ao dialogar, ao brincar e ao compartilhar experiências, sendo esse processo mediado pelo outro e enriquecido pelas vivências coletivas.

Destacou-se também o papel do brincar como um espaço privilegiado de interação social, no qual a criança desenvolve habilidades essenciais para sua formação, como cooperação, empatia e

autonomia. Da mesma forma, evidenciou-se a importância do professor como mediador dessas interações, responsável por criar ambientes acolhedores, inclusivos e estimulantes para a aprendizagem.

Diante disso, torna-se fundamental que as práticas pedagógicas na educação infantil valorizem e promovam as interações sociais, reconhecendo-as como elementos centrais no processo educativo. Investir em estratégias que incentivem o trabalho coletivo, o diálogo e a participação ativa das crianças é essencial para garantir uma aprendizagem significativa e um desenvolvimento integral.

Conclui-se, portanto, que as interações sociais são indispensáveis para o aprendizado infantil, constituindo-se como um dos principais pilares da educação na primeira infância. Ao compreender e valorizar esse aspecto, educadores e instituições contribuem de forma efetiva para a formação de indivíduos mais autônomos, críticos e socialmente conscientes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.



A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

JANAÍNA ISIS DE MORAES
Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de São Paulo, na EMEF Recanto dos Humildes, formada em pedagogia pela UNINOVE – Universidade Nove de Julho, Pós Graduada em Psicopedagogia também pela UNINOVE.

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de mostrar a inclusão de crianças com deficiências nas escolas de educação infantil, uma vez que o aumento do número de crianças com estas condições é cada vez maior. A política de inclusão educacional traz benefícios, mas também lança novos desafios para instituições, professores e sociedade. Há alguns anos atrás, o atendimento educacional a crianças com deficiência era realizado apenas em escolas especiais. Atualmente, com a política de inclusão, a educação infantil é a porta de ingresso ao sistema educacional para boa parte das crianças, devendo o atendimento educacional especializado serem ofertado na própria creche ou pré-escola em que a criança está matriculada. Daí o ponto de partida para se pensar na inclusão e em ações que possam auxiliar essas crianças no seu desenvolvimento cognitivo e motor.

Palavras-Chave: Crianças, Inclusão; Educação infantil; Deficiência; Desenvolvimento.

ABSTRACT

This article aims to examine the inclusion of children with disabilities in early childhood education settings, given the steadily increasing number of children with such conditions. While educational inclusion policies

offer benefits, they also present new challenges for institutions, teachers, and society. Until a few years ago, educational services for children with disabilities were provided exclusively in special education schools. Today, under inclusion policies, early childhood education serves as the entry point into the educational system for many children; consequently, specialized educational support must be provided within the very daycare center or preschool where the child is enrolled. This context provides the starting point for considering inclusion and identifying actions that can support these children in their cognitive and motor development.

Keywords: Children; Inclusion; Early childhood education; Disability; Development.

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), no seu papel de indutor de políticas, tem trabalhado na perspectiva de que os Estados e municípios brasileiros incluam em suas escolas e instituições de educação infantil todas as crianças com deficiência. Nesse sentido, tem firmado parcerias e convênios para garantir o atendimento desses, através das SEESP (Secretarias de Educação Especial) contribuindo com ações de sensibilização da sociedade e da comunidade escolar, disponibiliza material de apoio e tecnologia educacional e ainda com a prática pedagógica e de gestão escolar, e também com a produção e disseminação de conhecimento sobre a educação inclusiva.

Para que a inclusão aconteça, é preciso olhar a educação de outro modo, pois a inclusão escolar “pegou a escola de calças curtas” e o nível de escolaridade mais atingido por essa inovação foi o do ensino fundamental, apesar de estar “mexendo” também com a educação infantil. A escola, organizada como está, produz a exclusão é preciso entender a razão de tanta dificuldade é preciso analisar o contexto escolar.

Para MANTOAN (1999), todas as estratégias e argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, diversidade, do que é real nos seres e nos grupos humanos. A inclusão mobiliza a família, os professores, a escola e os profissionais de apoio especializado. Nos primeiros meses, pode gerar medo, angústia, tensão, dúvidas, tanto para a família como para escola.

A escola ou a instituição de educação infantil torna-se inclusiva quando há um projeto pedagógico elaborado coletivamente, entre as instituições educativas, a família e os profissionais especializados. Pois a inclusão acontece nas atitudes, posturas, formas de lidar com a diversidade e a diferença significativa de cada aluno. Essa não deve ser responsabilidade só do professor, mas do coletivo escolar.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da Educação Inclusiva inicia-se com a Declaração de Salamanca, realizada na Espanha em 1994, documento formulado na Espanha que discute a Exclusão dos diferentes dentro do espaço escolar. O documento aponta as necessidades de uma escola para todos, levando a um movimento mundial de reflexão sobre os processos excludentes dentro da escola.

Os registros feitos no relatório da UNESCO em 1988 são os mesmos que marcaram a Educação Especial no Brasil, através da Declaração de Salamanca.

> [...] Os directores das escolas têm uma responsabilidade especial na promoção de atitudes positivas por parte de toda a comunidade educativa e na colaboração eficaz entre os professores regulares e o pessoal de apoio. [...] Cada escola deve ser uma comunidade, conjuntamente responsável pelo sucesso ou insucesso de cada aluno. [...] Devem ainda lançar- se experiências piloto e estudos aprofundados, com vista a apoiar a tomada de decisões e a orientar a acção futura, os quais poderão realizar-se, em vários países, numa base cooperativa. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.24 e 25).

A partir do final na década de 1990, o quadro político e econômico constituído no Brasil, passa a estabelecer uma tensão: de um lado o estabelecimento constitucional de políticas sociais universais, ou seja, educação e saúde, que teria como pressuposto a ação direta do Estado. De outro um contexto de regulação e restrição econômica, o qual havia um discurso de solidariedade e de necessidade de retração do setor público, com a participação do terceiro setor, sem dúvida.

Ainda em 1990 houve a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia e o Brasil participou. Coube então ao país, como signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à Educação. Daí o compromisso da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, que tinha como objetivo assegurar, até o final de sua vigência, a todos os brasileiros “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida” (BRASIL, 1993, p.13).

De certa forma o movimento de Educação para Todos, atinge as pessoas com deficiência. AINSCOW (1995) consultor da UNESCO faz um histórico interessante da Educação Especial no mundo e afirma que nos anos de 1970 mudanças importantes ocorreram em muitos países, que culminaram com as proposições atuais, ele apresenta ainda um levantamento realizado na década de 1980 em 58 países, em que foi verificado que havia um numero reduzido de alunos sendo atendidos em escolas especiais separadas.

Com as informações levantadas, o relatório da UNESCO aponta que as necessidades de educação e formação da maioria das pessoas com deficiência, não pode satisfazer-se unicamente em escolas e centros especiais. A partir desse levantamento o autor afirma que:

> [...] é necessário introduzir mudanças tanto nas escolas especiais como nas regulares [...] Há muitas indicações de que em um número elevado de países de

> todo o mundo a integração é um elemento central na organização da educação especial [...]. Esse projeto parece adequado para os países do Terceiro Mundo, dada à magnitude das necessidades e as inevitáveis limitações de recursos disponíveis (AINSCOW, 1995, p.18).

AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a educação infantil passou a fazer parte da Educação Básica, junto com o ensino fundamental e o ensino médio, em seu artigo 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Ainda de acordo com a Lei, a educação infantil deve ser oferecida em creches para crianças de 0 a 3 anos, e em pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos, porem ela não é obrigatória. Dessa forma, a implantação de Centros de Educação Infantil é facultativa, e de responsabilidade dos municípios.

Os demais níveis de educação possuem um currículo formal, não é o caso da educação infantil, que desde 1998 segue o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, um documento que equivale aos Parâmetros Curriculares Nacionais que embasa os demais segmentos da educação básica.

De acordo com os Referenciais, o papel da educação infantil é o cuidar da criança em espaço formal, contemplando a alimentação, limpeza e o lazer (brincar). Também é seu papel EDUCAR, sempre respeitando o caráter lúdico das atividades, com ênfase no desenvolvimento integral da criança. Ainda assim, devem ser trabalhados os seguintes eixos: Movimento. Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Dessa forma, o objetivo da educação infantil é de desenvolver algumas capacidades, como: ampliar as relações sociais na interação com outras crianças e adultos, conhecer seu próprio corpo, brincar e se expressar das mais variadas formas, utilizar diferentes linguagens para se comunicar, entre outros.

As escolas de educação infantil devem se adequar a alguns aspectos previstos nos Referenciais, os quais a maioria dos pais desconhece, como: as escolas devem ter duas cozinhas, uma para as crianças de 0 a 3 anos e a outra parra as crianças de 4 a 5 anos, o espaço físico deve ser de 2m² por criança em sala, deve ter fraldário e lactário independentes da sala de aula.

O mais importante em uma escola de educação infantil é que a criança esteja feliz no espaço escolar, por isso a ênfase de estimular as diferentes áreas de desenvolvimento da criança e aguçar sua curiosidade.

CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS

As crianças com deficiência na educação infantil vêm aumentando devido ao movimento mundial pela inclusão. Porem se a política de inclusão educacional traz benefícios para todos, também lança novos desafios para as escolas, professores e sociedade.

O número de crianças com algum tipo de deficiência vem crescendo na rede regular de ensino no país, segundo a Revista da Criança do Professor de Educação Infantil publicada pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). O impacto da política de inclusão na educação infantil pode ser medido pelo crescimento das matriculas entre 2002 e 2006, pois a Constituição Brasileira de 1988 garante o acesso ao ensino regular a todas as crianças e adolescentes, sem exceção.

A inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção da Guatemala, de 2001, que proíbem qualquer tipo de diferenciação, de exclusão ou de restrição baseadas na deficiência das pessoas. A educação especial é uma modalidade de ensino destinada a alunos portadores de necessidades educativas especiais. A Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 diz, no seu capítulo V, art. 58:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

O educando é caracterizado, nesta situação, como deficiente. O Ministério da Educação e do Desporto utiliza a expressão portador de necessidades especiais para indicar pessoas portadoras de deficiência seja: mental, visual, auditiva, física e múltipla e pessoas portadoras de altas habilidades e de condutas típicas (MEC, 1995). Sendo assim, respeitando-se as possibilidades e as capacidades dos alunos, a educação especial destina-se às pessoas com necessidades especiais e pode ser oferecida em todos os níveis de ensino.

A importância da educação para os portadores de educação especial não está apenas no aspecto pedagógico, mas também no contexto social e cultural, favorecendo o seu desenvolvimento e as potencialidades e tornando-os capazes de participar e integrar-se em sua comunidade.

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA INCLUSÃO

Para a maioria dos especialistas, o professor é a peça-chave na implantação da educação inclusiva e precisa ter uma melhor formação, em um processo contínuo e permanente. Essa formação não ocorre meramente por meio de cursos de graduação, de pós-graduação ou de aperfeiçoamento.

Segundo MONTE (2004), especialista em educação especial e educação infantil, a formação continuada, com cursos de curta e média duração, é o caminho para garantir a aquisição de competências relevantes para atuar junto a essas crianças. Ela também aponta a necessidade urgente de mudanças nos cursos de formação de professores em geral, com destaque para os cursos da área de educação infantil e seus currículos, os quais devem incluir conteúdos que favoreçam as práticas pedagógicas inclusivas.

Outro tópico problematizador para o aspecto da inclusão, citado por STÖBAUS e MOSQUERA (2005), trata da formação dos professores, cujo processo careceu de estudos aprofundados e focados na temática. A legislação que aborda a temática da inclusão e das diferenças no processo formativo dos professores é um evento atual. Nesta perspectiva, podemos entender que toda a ação pedagógica dos professores para uma finalidade de inclusão está respaldada em um senso comum e de empirismo.

O papel do professor é de contribuir com uma formação de cidadão, cuja ação educativa é possibilitar aprendizagens e avanços nas capacidades de adaptação da criança com deficiência e a sua vivência e relação corporal. Quando a temática trata da ação pedagógica da educação infantil com vistas à inclusão, entendemos que o brincar ganha significância no papel de aprendizado da criança (FALKENBACH, 2005). O brincar capacita à experimentação concreta da criança, possibilitando um ir e vir entre as representações mentais e as ações concretas, firmando-se como um facilitador no exercício das aprendizagens.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIENCIA

A inclusão escolar é uma situação atual, muito diferente das concepções históricas acerca das necessidades especiais. As insuficiências corporais, além de modificarem as relações do ser humano com o mundo, se manifestam no comportamento diferenciado nas relações com as pessoas. Desde o meio familiar, a criança com deficiência é tratada de maneira que se diferencia do habitual pela atenção e cuidados.

VYGOTSKY (1997) assinala que as deficiências provocam uma orientação social absolutamente particular. Essa alteração resulta, com grande frequência, em alterações e perturbações sociais. Todas as organizações sociais, vínculos, referências, papel e destino são cortados pela influência de um tratamento social diferenciado desde a infância, no seio familiar e continuado na ação social. No âmbito educacional, essa problemática continua sendo social.

A prática ainda segrega a criança com deficiência na escola regular. A prática e a literatura pedagógica científica se socorrem nos parâmetros estudados pela psicologia e a medicina, áreas do conhecimento que, no período inicial do século XX, difundiram a deficiência infantil caracterizando-a como um problema biológico, ou seja, as deficiências como estruturas predestinadas da personalidade e as suas relações com o mundo físico natural (PADILHA, 2001).

VYGOTSKY (1997) explica que o uso de diagnósticos como o histórico teste do quociente intelectual (QI) não reconhecia as proporções devastadoras da sua investida social. O componente educacional foi o mais prejudicado pelas rotulações e preconceitos desenvolvidos a partir de um nível de inteligência socialmente reconhecido como maior ou menor, mensurado em escalas de pontos.

Movida por este comportamento padronizador de níveis de desenvolvimento, a escola de educação especial apresentou um modelo que buscou isolar cada vez mais as crianças das experiências coletivas e das relações diferentes. O sistema fechado de educação para diferentes necessidades especiais em grupos isolados serviu como um sistema atraente e amplamente divulgado. Tais escolas

construíram um mundo isolado para os deficientes com trabalhos e estudos próprios, mas que serviram apenas para isolar e cada vez mais confirmar a ideia de que não se deve conviver junto.

VYGOTSKY (1997) compreende a escola com o seu próprio programa, metodologia, modo de vida escolar, com professores especializados e conscientes de um processo diferenciado. A ação educativa inclusiva nos moldes atuais é tarefa impossível, pois a vida escolar se comporta de forma excludente.

O problema das deficiências e do processo educativo se configura por não fazer parte somente do passado, mas do futuro, o que significa que esse problema é agora uma necessidade do presente. No terreno da educação, as deficiências requisitam um ambiente novo e criativo, um modo de vida escolar com organização de novas formas especiais de se envolver o aprendizado respeitando as características especiais.

O senso comum já reconhece que a criança normal pode conviver em sociedade, sendo que para as demais se reservam os centros, as associações, os asilos, as temidas clínicas de tratamento e outras denominações que conservam e controlam os comportamentos “anormais” (GOFFMAN, 2001). É importante entender que tais registros sobrecarregam a cultura humana do medo e da angústia de vir a ter ou de desenvolver uma criança com necessidades especiais.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIENCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O termo “inclusão” é extremamente recente, data do ano de 1994 quando a UNESCO, por ocasião da Declaração de Salamanca, registrou sua denominação no âmbito da educação regular. KASSAR (2005) explica que o termo requisita compreender as condições favoráveis e necessárias para receber, manter e promover com plenas competências as crianças com deficiência, incluídas aquelas com deficiência severas. STÖBAUS e MOSQUERA (2005) explicam que a terminologia da inclusão, apesar de estar ganhando o reconhecimento por parte dos professores, a totalidade de sua dimensão carece de maiores detalhamentos em relação aos experimentos e estudos que atendam a abrangência da terminologia.

No que diz respeito às aproximações com a inclusão, o brincar coletivo permite constituir um exercício claro de trocas e de comunicação. VYGOTSKY (1997) defende a coletividade como estímulo para o desenvolvimento baseado nas formas coletivas de colaboração que precedem as formas individuais de conduta, que crescem sobre as suas bases constituindo-se suas progenitoras diretas e as fontes de sua origem.

O componente social é o fundamento para o avanço de novas possibilidades das crianças com deficiência. VYGOTSKY (1997) explica que um dos fatores centrais do desenvolvimento cultural infantil é a colaboração, sendo a coletividade o fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. No entanto a criança está, em geral, excluída da coletividade infantil. A linha de desenvolvimento dessa criança se torna lenta e o seu avanço tropeça em dificuldades derivadas de suas necessidades especiais. Assim se determinam formas inferiores de colaboração com outras crianças e, também, o

desenvolvimento incompleto da conduta social e das funções psico-intelectuais que se estruturam no curso desse desenvolvimento.

Este é o grande desafio que a inclusão impõe à escola: lidar com a diversidade e buscar respostas para as diferentes necessidades educacionais. Trabalhar com o nível de conhecimento, adaptar o ensino ao interesse e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno e ajudá-lo a progredir e a ter experiências significativas de aprendizagem são a chave da questão.

AÇÕES QUE PODEM AUXILIAR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIENCIA

A inclusão deve continuar a crescer e as redes de ensino precisam estar prontas para receber bem esses estudantes com ações que vão da melhoria dos espaços físicos à mobilização da comunidade escolar. Para o atendimento completo, a escola deve oferecer todas as condições a fim de que o aprendizado seja efetivo.

A principal ferramenta para isso é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é considerado uma outra matrícula - recebendo recursos à parte do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) - e acontece no contraturno da classe regular. O AEE deve se articular à proposta pedagógica do ensino comum, utilizando as salas de recursos multifuncionais para organização de materiais que eliminem barreiras.

Não existe uma frequência ideal ao AEE para todos os alunos. Seguindo a lógica da diversidade, as redes de ensino têm utilizado como método planos individuais de atendimento, que consideram as peculiaridades de cada criança para avaliar de qual apoio elas precisam para superar suas barreiras de aprendizagem. Há redes que promovem o AEE com frequência diária; outras trabalham com a média de dois a três turnos por semana.

A relação dos professores de AEE com os docentes de classe regular deve ser garantida, pois disso depende o desenvolvimento da linha pedagógica. O professor de AEE e a coordenação pedagógica devem fazer a mediação do ensino. Na sala de aula, é preciso estabelecer um projeto colaborativo que dê conta de um grupo heterogêneo. Todas as crianças são diferentes entre si, e é preciso romper com o modelo homogêneo e a lógica de competição, reorganizando o tempo escolar em atividades diversificadas.

As salas de recursos são financiadas pelo MEC, a partir das demandas apresentadas pelas secretarias no Plano de Ações Articuladas (PAR). Na impossibilidade de implantar de imediato salas em todas as escolas do país, os municípios vêm estabelecendo escolas-polo, organizadas geograficamente, que recebem os alunos para o AEE. O ideal é que nem os profissionais nem o atendimento sejam segmentados por deficiência - o que continuaria incentivando a exclusão -, mas essa pode ser uma medida transitória enquanto se estruturam novos recursos.

Na classe regular também não há regras rígidas sobre tamanho das turmas ou proporção de crianças com deficiência por sala. A ideia é estar o mais próximo possível da representação da comunidade, sem segregação ou favoritismo. Turmas muito numerosas não são proveitosas para

ninguém, contudo o número de alunos não interfere na inclusão. O professor deve estar atento para casos em que o aluno precisa sentar próximo à lousa para enxergar melhor, ser ajudado na movimentação (o que pode ser feito pelos colegas) ou estar sempre de frente para o professor, no caso dos deficientes auditivos.

As experiências municipais têm demonstrado que o melhor caminho para efetivar a inclusão é incentivar o engajamento de toda a comunidade escolar. A articulação entre as secretarias e as entidades da sociedade civil muitas vezes também traz bons resultados. Um importante grupo a ser envolvido na mudança de perspectiva é o dos familiares dos alunos com deficiência. Quanto mais grave for a deficiência, maior a preocupação da família, que em geral sofre com a falta de recursos adequados desde o nascimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a temática da inclusão de crianças com deficiência na educação infantil é introduzir-se em um espaço que ainda dá os seus primeiros passos rumo à qualificação nesse processo. Os professores, ao mesmo tempo em que se mostram favoráveis à inclusão, deixam claro suas restrições em relação a como deve ser feita e ainda mantêm a ideia de que há algumas deficiências que podem estar na prática regular e outras que não podem.

É possível entender que esse aspecto é totalmente compreensível e que precisa avançar. Mas é um discurso muito diferente da educação excludente e segregadora que guarda resquícios no pensamento e na ação dos professores.

O pensamento é o primeiro aspecto a mudar e precisa ser continuadamente qualificado e refletido. Essa relação está amparada em esforços dos professores para possibilitar à criança sua participação nas aulas. O fato que é destacado nesse processo é de os professores atuarem com base em experiências pessoais ou com base em seus conhecimentos prévios acerca das deficiências.

Pode-se entender que tanto a formação inicial como a formação continuada dos professores não se ocupa de estudos sistemáticos acerca da prática pedagógica que inclui crianças com deficiência. VYGOTSKY (1997), ensina que antes de buscar saber que necessidades especiais a criança possui, é necessário saber que criança possui necessidades especiais. É a partir dessa compreensão que podemos destacar que a escola é o ambiente que pode favorecer possibilidades para a criança, independente de suas deficiências.

Os professores podem ser capacitados para potencializar as capacidades da criança. É nessa perspectiva que a escola em sua totalidade pode prover um ambiente propício à criança com deficiência na educação infantil e em todos os outros níveis escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. Necesidades especiales en el aula.Guía para la formación del profesorado. Paris: UNESCO; Madrid: NARCEA, 1995.

AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Disponível em: < http://www.infoescola.com/educacao/educacao-infantil/>. Acesso em 07/05/2026

BRASIL. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.6.253, de 13 de novembro de 2007. _____. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, DF, 1993.

FALKENBACH, A. Crianças com crianças na psicomotricidade relacional. Lajeado: UNIVATES, 2005.

GOFFMAN, E. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R.;

LAPLANE, A. L. F. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 49-68.

MANTOAN, M.T.E., Banco de Escola: Educação para todos. Disponível em: < http://www.bancodeescola.com/mal.htm>. Acesso em 16/09/2014.

Revista Criança do Professor de Educação Infantil. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista43.pdf>. Acesso em 07/05/2026.

MONTE, F.R.F., MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Educação Infantil. Saberes e práticas da inclusão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educacao%20infantil%204.pdf>. Acesso em 07/05/2026.

PADILHA, A. M. L. Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. São Paulo: Autores Associados, 2001.

STÖBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. M. Ideários da educação especial através de depoimentos de professores e seus alunos. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais. Santa Maria: EDUFSM, 2005. p. 113-134

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997. v.5.

NATUREZA, CORPO E EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGENS EM CONTATO COM O MUNDO VIVO



NATURE, BODY, AND SENSORY EXPERIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: LEARNING THROUGH CONTACT WITH THE LIVING WORLD

JOSIMEIRE NUNES DE CARVALHO REZENDE
Graduada em Pedagogia pela Universidade da Cidade de São Paulo UNICID (2011) e em Artes Visuais pela Faculdade Campos Salles (2023). Pós-graduada em Educação Musical pela Faculdade Conectada – FACONECT (2026). Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), atualmente no CEI Parada XV.

RESUMO

Este artigo analisa a importância do contato com a natureza, do corpo e das experiências sensoriais na Educação Infantil, defendendo que a aprendizagem das crianças pequenas ocorre de forma integrada, situada e profundamente vinculada à exploração do mundo vivo. O objetivo é discutir como práticas pedagógicas realizadas em espaços externos, com elementos naturais e experiências corporais, podem ampliar o desenvolvimento integral, a curiosidade científica, a sensibilidade estética e o cuidado ambiental. Trata-se de pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Tiriba, Louv, Dewey, Montessori, Vygotsky, Wallon, Freire e documentos curriculares brasileiros. A análise evidencia que a crescente redução do contato infantil com a natureza, associada à urbanização, à cultura das telas e à escolarização precoce, empobrece experiências fundamentais de movimento, investigação, imaginação e pertencimento. Defende-se que pátios, jardins, parques, hortas, quintais e territórios do entorno devem ser compreendidos como ambientes pedagógicos, e não como espaços secundários. O estudo também problematiza práticas que mantêm a criança confinada a salas fechadas e atividades abstratas, desconsiderando que a infância aprende com o corpo inteiro. Conclui-se que aproximar crianças da natureza não é ação complementar, mas compromisso educativo, ético e político com uma formação mais sensível, ecológica e humanizadora.

Palavras-chave: Educação Infantil; Natureza; Corpo; Experiências sensoriais; Educação ambiental.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of contact with nature, the body, and sensory experiences in Early Childhood Education, arguing that learning among young children occurs in an integrated, situated manner that is deeply linked to exploring the living world. The aim is to discuss how pedagogical practices conducted in outdoor spaces—incorporating natural elements and bodily experiences—can foster holistic development, scientific curiosity, aesthetic sensibility, and environmental stewardship. This study is based on a literature review drawing on authors such as Tiriba, Louv, Dewey, Montessori, Vygotsky, Wallon, and Freire, as well as Brazilian curriculum documents. The analysis highlights that the diminishing contact children have with nature—driven by urbanization, screen culture, and early schooling—impoverishes essential experiences involving movement, inquiry, imagination, and a sense of belonging. It argues that playgrounds, gardens, parks, vegetable patches, backyards, and surrounding areas should be viewed as pedagogical environments rather than secondary spaces. The study also questions practices that confine children to indoor classrooms and abstract activities, disregarding the fact that children learn through their whole bodies. It concludes that bringing children closer to nature is not merely a supplementary activity but an educational, ethical, and political commitment to fostering a more sensitive, ecological, and humanizing form of development.

Keywords: Early Childhood Education; Nature; Body; Sensory experiences; Environmental education.

INTRODUÇÃO

A relação entre infância, natureza e corpo ocupa lugar central nas discussões contemporâneas sobre Educação Infantil, especialmente em um contexto marcado pela urbanização intensa, pela redução dos espaços públicos de convivência, pelo aumento do tempo de exposição às telas e pela escolarização precoce das crianças. Em muitas instituições, o cotidiano infantil permanece restrito a salas fechadas, cadeiras, mesas, folhas impressas e atividades dirigidas, como se a aprendizagem dependesse prioritariamente da imobilidade e do controle do corpo. Essa concepção empobrece a experiência da infância e ignora que a criança pequena aprende de modo sensorial, corporal, afetivo e situado.

A Educação Infantil precisa reconhecer que o corpo não é obstáculo à aprendizagem, mas sua condição. Crianças pequenas pensam com as mãos, com os pés, com o olhar, com o equilíbrio, com o olfato, com a escuta, com a pele e com o movimento. Explorar barro, água, folhas, pedras, sementes, gravetos, sombras, vento e sons do ambiente não é atividade menor; é forma de investigação do mundo. A experiência sensorial permite construir noções de textura, peso, temperatura, transformação, permanência, ciclo, cuidado e relação entre seres vivos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que promovam conhecimento de si, do mundo natural e social, das diferentes linguagens e das relações com o ambiente (Brasil, 2010). A Base Nacional Comum Curricular também enfatiza campos de experiência que articulam corpo, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018). Esses documentos reconhecem que o currículo da Educação

Infantil não pode ser reduzido a conteúdos abstratos, devendo organizar situações nas quais a criança explore, investigue e participe ativamente.

No entanto, a presença da natureza nos documentos curriculares não garante sua efetivação. Muitas escolas possuem pátios, jardins ou áreas externas que são pouco utilizados, tratados apenas como espaços de recreio ou circulação. Em outros casos, a ausência de áreas verdes é usada como justificativa para limitar experiências ambientais, quando seria possível explorar vasos, hortas, materiais naturais, praças do entorno, observação do céu, chuva, vento, insetos e transformações cotidianas. A natureza não deve ser compreendida apenas como floresta distante, mas como mundo vivo presente no território.

Tiriba defende a necessidade de desemparedar as crianças, criticando a lógica escolar que as mantém confinadas em ambientes fechados e afastadas da natureza (Tiriba, 2018). Essa crítica é urgente, pois o emparedamento infantil não é apenas físico; é também simbólico, curricular e político. Ele expressa uma concepção de educação que privilegia controle, limpeza, previsibilidade e produção de resultados imediatos, em detrimento da exploração, do risco calculado, da curiosidade e da relação sensível com o ambiente.

Richard Louv popularizou a expressão “transtorno do déficit de natureza” para discutir os efeitos culturais e subjetivos do distanciamento entre crianças e ambientes naturais (Louv, 2016). Embora o termo não deva ser tomado como diagnóstico clínico, ele ajuda a problematizar uma realidade contemporânea: muitas crianças têm menos oportunidades de subir em árvores, pisar na terra, observar pequenos animais, acompanhar o crescimento de plantas ou brincar livremente ao ar livre. A escola pode atuar como espaço de reparação parcial dessa perda de experiência.

A tradição pedagógica também oferece fundamentos importantes para essa discussão. Dewey compreende a educação como experiência, defendendo que aprender envolve ação, reflexão e interação com o ambiente (Dewey, 1979). Montessori valoriza a exploração sensorial e a organização de ambientes preparados que favoreçam autonomia e investigação (Montessori, 1965). Vygotsky evidencia o papel da mediação cultural no desenvolvimento, permitindo compreender que o contato com a natureza se torna ainda mais potente quando mediado por linguagem, perguntas e relações sociais (Vygotsky, 2007).

A perspectiva de Wallon contribui ao destacar a integração entre emoção, movimento e cognição no desenvolvimento infantil (Wallon, 2007). Essa contribuição impede separar corpo e pensamento, pois a criança conhece o mundo por meio de sua ação corporal e de suas relações afetivas. Correr no pátio, equilibrar-se em um tronco, observar formigas ou manipular terra são experiências nas quais movimento, emoção, percepção e pensamento se articulam.

Freire, por sua vez, permite compreender a relação com o território como leitura de mundo. Antes de ler palavras, os sujeitos leem o mundo que os cerca, atribuindo significados às experiências vividas (Freire, 1992). Na Educação Infantil, essa leitura se dá pela exploração direta dos espaços, pela curiosidade diante dos fenômenos naturais e pela participação em práticas de cuidado. A criança que

rega uma planta, observa uma semente germinar ou percebe a sombra mudar ao longo do dia constrói uma leitura sensível e concreta do mundo.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a importância da natureza, do corpo e das experiências sensoriais na Educação Infantil, discutindo seus fundamentos teóricos, seus desafios e suas possibilidades pedagógicas. Defende-se que aproximar crianças do mundo vivo não constitui atividade complementar ou eventual, mas princípio curricular fundamental para uma educação integral, ecológica e humanizadora.

CORPO, MOVIMENTO E SENSORIALIDADE: A CRIANÇA APRENDE COM O MUNDO INTEIRO

A infância é marcada por uma forma de conhecimento que envolve o corpo inteiro. Antes de organizar conceitos abstratos, a criança toca, cheira, escuta, observa, empurra, derruba, empilha, corre, equilibra-se e experimenta limites. Essas ações não são simples manifestações motoras; são modos de investigar propriedades do mundo. Ao manipular areia molhada, por exemplo, a criança percebe consistência, temperatura, aderência, transformação e possibilidade de forma. Ao correr contra o vento, experimenta resistência, força, direção e sensação corporal.

Wallon compreende o desenvolvimento infantil como processo integrado, no qual motricidade, emoção, cognição e relação social se articulam continuamente (Wallon, 2007). Essa perspectiva é decisiva para superar práticas pedagógicas que buscam separar corpo e mente. Na Educação Infantil, o movimento não é intervalo entre aprendizagens; ele é aprendizagem. A criança que sobe, desce, salta, rola e se equilibra constrói noções espaciais, confiança, controle corporal, percepção de risco e autonomia.

A sensorialidade também é componente fundamental. Montessori atribuiu grande importância à educação dos sentidos, compreendendo que a criança organiza sua inteligência por meio da exploração sensorial de materiais e ambientes (Montessori, 1965). Embora as práticas contemporâneas não devam reproduzir mecanicamente todos os pressupostos montessorianos, sua contribuição permanece relevante ao evidenciar que a criança precisa de experiências concretas, materiais variados e liberdade de manipulação para construir conhecimento.

A natureza oferece uma diversidade sensorial dificilmente substituível por materiais industrializados. Folhas não têm sempre a mesma forma, pedras variam em peso e textura, galhos possuem irregularidades, terra muda conforme a umidade, água transforma os materiais e o vento altera sons e movimentos. Essa imprevisibilidade é pedagogicamente rica, pois desafia a criança a observar, comparar, formular hipóteses e adaptar ações. Materiais naturais convidam à investigação justamente porque não respondem de modo totalmente previsível.

Dewey ajuda a compreender essa potência ao afirmar que a experiência educativa envolve continuidade e interação (Dewey, 1979). Uma vivência só se torna educativa quando provoca novas perguntas, reorganiza percepções e abre possibilidades de ação. Observar uma planta uma única vez pode ser interessante, mas acompanhar seu crescimento ao longo de semanas permite construir

relações de tempo, cuidado, transformação e responsabilidade. A experiência ganha profundidade quando há continuidade.

O corpo infantil também precisa de desafios. A eliminação de todo risco em nome da segurança pode produzir ambientes pobres e pouco estimulantes. É evidente que a escola deve garantir proteção, mas segurança não significa ausência completa de desafio. Equilibrar-se em diferentes superfícies, carregar objetos, explorar desníveis e experimentar movimentos amplos são situações que ajudam a criança a conhecer limites e desenvolver prudência. O risco calculado, mediado pelo adulto, é diferente de perigo negligente.

A cultura escolar, entretanto, muitas vezes interpreta movimento como indisciplina. Crianças que necessitam correr, tocar ou mudar de posição podem ser consideradas agitadas, quando, na verdade, expressam formas próprias de relação com o mundo. Essa interpretação apressada pode produzir controle excessivo e empobrecimento das experiências. A organização pedagógica precisa oferecer momentos de concentração e descanso, mas também tempos amplos de movimento e exploração corporal.

Vygotsky permite compreender que as experiências corporais e sensoriais ganham novos sentidos por meio da mediação social (Vygotsky, 2007). Quando o professor nomeia fenômenos, faz perguntas, escuta hipóteses e propõe comparações, ele amplia a experiência sem substituí-la. Diante de uma poça d’água, por exemplo, pode perguntar por que a água desaparece depois de algum tempo, que marcas os pés deixam, que objetos flutuam ou afundam. A mediação transforma a curiosidade em investigação.

A linguagem também emerge intensamente dessas experiências. Crianças ampliam vocabulário ao descrever texturas, sons, cheiros, tamanhos, temperaturas e movimentos. Palavras como áspero, liso, úmido, seco, pesado, leve, profundo, raso, inclinado e transparente ganham sentido concreto quando vinculadas à ação. A aprendizagem da linguagem não se dá apenas em rodas de conversa, mas na necessidade de comunicar descobertas e negociar experiências.

As experiências sensoriais favorecem ainda a expressão estética. Organizar mandalas com folhas, desenhar com gravetos na terra, produzir sons com pedras, observar sombras e compor com elementos naturais são práticas que articulam arte, natureza e investigação. O objetivo não é produzir artesanato decorativo, mas ampliar a percepção das formas, cores, ritmos e texturas presentes no mundo. A estética da infância nasce da relação sensível com o ambiente.

No campo emocional, o contato com a natureza pode favorecer calma, encantamento, concentração e pertencimento. Ambientes naturais convidam a ritmos diferentes daqueles impostos pela cultura da pressa. Observar uma minhoca, esperar uma semente brotar ou acompanhar o deslocamento de nuvens exige tempo e atenção. Esses momentos produzem outra qualidade de presença, importante para crianças frequentemente submetidas a estímulos rápidos e fragmentados.

Portanto, corpo, movimento e sensorialidade não podem ser tratados como dimensões secundárias. A criança aprende com o mundo inteiro porque sua relação com o conhecimento é concreta, afetiva e corporal. Uma Educação Infantil que limita essas experiências compromete a riqueza do

desenvolvimento. Ao contrário, quando organiza ambientes vivos, desafiadores e sensíveis, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem e de humanização.

NATUREZA COMO AMBIENTE PEDAGÓGICO: PÁTIOS, HORTAS, TERRITÓRIOS E INVESTIGAÇÃO

Compreender a natureza como ambiente pedagógico exige deslocar a ideia de que a aprendizagem ocorre apenas em salas de aula. Pátios, jardins, hortas, parques, praças, corredores abertos, canteiros e até pequenos vasos podem constituir espaços educativos quando organizados com intencionalidade. A Educação Infantil precisa reconhecer que o território escolar e seu entorno oferecem oportunidades de investigação, convivência e cuidado que não podem ser substituídas integralmente por atividades em papel.

Tiriba critica o emparedamento das crianças e defende uma pedagogia que amplie o contato com áreas externas, elementos naturais e experiências de liberdade corporal (Tiriba, 2018). Essa defesa não é apenas metodológica, mas política. Crianças têm direito ao céu, ao sol, à sombra, à terra, à água, ao vento e aos seres vivos. Quando a escola restringe o cotidiano infantil a espaços fechados, priva as crianças de dimensões fundamentais da experiência humana.

A horta escolar é uma possibilidade importante, mas precisa ser compreendida para além de uma atividade ornamental. Plantar, regar, observar, esperar, colher e cuidar permitem construir noções de ciclo, tempo, interdependência e responsabilidade. Crianças pequenas podem participar de todas essas etapas, desde que as propostas sejam adequadas à sua idade. O erro seria transformar a horta em espaço intocável, cuidado apenas por adultos, enquanto as crianças observam de longe.

Os pátios também podem ser ressignificados. Muitas escolas utilizam o pátio apenas para “gastar energia”, sem planejamento pedagógico. No entanto, esse espaço pode acolher circuitos de movimento, brincadeiras com água, construção com caixas, observação de sombras, exploração de sons, desenho no chão, coleta de folhas, jogos tradicionais e experiências de convivência. Planejar o pátio não significa controlar todas as ações, mas ampliar possibilidades.

Quando não há grandes áreas verdes, a escola ainda pode criar experiências significativas. Vasos, terrários, minhocários, coleções de sementes, observação do clima, exploração de pedras e folhas, visitas a praças próximas e cuidado com pequenos canteiros podem aproximar as crianças do mundo vivo. A falta de natureza exuberante não deve ser usada como justificativa para ausência completa de experiências ambientais. A natureza urbana também pode ser lida, investigada e cuidada.

Louv chama atenção para a perda de experiências diretas com ambientes naturais nas infâncias contemporâneas (Louv, 2016). Essa perda não afeta apenas conhecimentos ambientais, mas também vínculos afetivos com o mundo vivo. É difícil cuidar daquilo que nunca se experimentou com o corpo e com os sentidos. A educação ambiental na infância precisa começar pelo encantamento e pelo pertencimento, antes de assumir discursos abstratos sobre preservação.

A educação ambiental na Educação Infantil não deve ser reduzida a campanhas moralizantes sobre lixo, reciclagem ou economia de água. Embora esses temas sejam importantes, tornam-se frágeis

quando tratados de forma descontextualizada. Crianças pequenas constroem cuidado ambiental quando participam de práticas concretas de cuidado: regar plantas, observar animais sem machucá-los, reutilizar materiais, perceber desperdícios, cuidar dos espaços coletivos e compreender que suas ações afetam o ambiente.

A investigação científica também pode nascer dessas experiências. Perguntas como “por que algumas folhas caem?”, “o que acontece com a água no sol?”, “como a formiga encontra comida?”, “por que a sombra muda de lugar?” e “o que a semente precisa para crescer?” expressam curiosidade genuína. O professor não precisa responder imediatamente a tudo; pode devolver perguntas, propor observações, comparar situações e registrar hipóteses. Assim, a ciência aparece como modo de investigar, não como conteúdo pronto.

A natureza favorece ainda experiências de temporalidade. Em uma cultura infantil muitas vezes marcada pela velocidade, acompanhar processos lentos é formativo. A germinação de uma semente, a decomposição de folhas, a mudança do clima e o crescimento de uma planta ensinam que nem tudo ocorre no ritmo do desejo imediato. Essa aprendizagem é ética e cognitiva, pois envolve espera, cuidado e percepção de continuidade.

Os territórios do entorno também devem ser considerados. Caminhadas pelo bairro, observação de árvores, visita a praças, reconhecimento de sons urbanos e naturais, percepção de sombras e mapeamento de espaços ampliam a relação entre escola e comunidade. Freire lembra que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra (Freire, 1992). Para crianças pequenas, o território é livro vivo, composto por cheiros, sons, pessoas, trajetos, paisagens e memórias.

A documentação pedagógica pode tornar visíveis essas investigações. Fotografias de processos, desenhos de observação, falas das crianças, coleções organizadas e narrativas docentes ajudam a acompanhar aprendizagens que não se expressam em fichas prontas. Uma criança que retorna diariamente para ver se a planta cresceu demonstra vínculo, memória, hipótese e cuidado. Registrar esses processos fortalece a compreensão do currículo como experiência.

Assim, a natureza precisa ser reconhecida como ambiente pedagógico permanente. Ela não é cenário para eventos especiais nem prêmio para depois da atividade “séria”. É espaço de aprendizagem, relação e pertencimento. Ao integrar pátios, hortas e territórios ao currículo, a Educação Infantil amplia sua potência formativa e aproxima as crianças de experiências essenciais para compreender e cuidar do mundo vivo.

DESAFIOS INSTITUCIONAIS E POSSIBILIDADES DE UMA PEDAGOGIA ECOLÓGICA DA INFÂNCIA

A construção de uma pedagogia ecológica da infância enfrenta desafios institucionais, culturais e materiais. O primeiro deles é a cultura do controle. Muitas instituições evitam experiências com terra, água, folhas, barro e movimento porque produzem sujeira, imprevisibilidade e maior demanda de organização. Contudo, a tentativa de manter a infância sempre limpa, quieta e previsível revela uma

concepção empobrecida de educação. Crianças precisam tocar, experimentar, errar, molhar-se, sujar-se e reorganizar materiais para conhecer o mundo.

A segurança é outro argumento frequentemente utilizado para restringir experiências externas. É evidente que a escola deve prevenir acidentes e garantir cuidado responsável. No entanto, confundir segurança com eliminação de todo desafio produz ambientes pobres. A pedagogia do risco calculado propõe que as crianças experimentem desafios adequados, com supervisão e mediação, desenvolvendo prudência e autonomia. Um ambiente completamente sem desafios não forma crianças mais seguras; pode torná-las menos preparadas para avaliar limites.

A formação docente é novamente central. Muitos professores desejam desenvolver propostas com natureza, mas não sabem como planejar, registrar ou justificar pedagogicamente essas experiências. A formação continuada pode apoiar a construção de repertórios, discutindo educação ambiental, desenvolvimento corporal, sensorialidade, organização de espaços externos, documentação e inclusão. Sem fundamentação, práticas com natureza correm o risco de se tornarem eventos isolados, sem continuidade curricular.

Também é necessário enfrentar a pressão por atividades em papel. Parte das famílias e até de profissionais da educação ainda associa aprendizagem a produções visíveis, especialmente folhas preenchidas. Essa expectativa pode levar escolas a reduzir o tempo de exploração corporal e sensorial. Cabe à instituição comunicar melhor seus fundamentos, mostrando que uma criança que investiga barro, observa insetos, cria percursos ou cuida de plantas está aprendendo intensamente, ainda que não leve um produto para casa.

As desigualdades socioambientais também atravessam a discussão. Nem todas as crianças têm acesso a áreas verdes, saneamento, praças seguras ou ambientes saudáveis. Em muitos territórios, o racismo ambiental e a precariedade urbana limitam direitos básicos. A Educação Infantil não resolve sozinha essas desigualdades, mas pode reconhecê-las e atuar na defesa de ambientes mais dignos, criando experiências de cuidado e pertencimento. A pedagogia ecológica também é compromisso com justiça social.

A inclusão precisa orientar todas as propostas. Crianças com mobilidade reduzida, deficiência visual, sensibilidade sensorial ou outras necessidades específicas devem participar das experiências com natureza por meio de adaptações, mediações e recursos acessíveis. A solução não é excluir a criança de propostas externas por medo ou dificuldade, mas planejar condições de participação. O contato com texturas, sons, cheiros, temperaturas e movimentos pode ser especialmente rico quando pensado de forma inclusiva.

Uma possibilidade pedagógica potente é a criação de ateliês naturais. Esses espaços podem reunir elementos como sementes, folhas, galhos, argila, pedras, flores, cascas, água e luz, permitindo composições, investigações e criações estéticas. O ateliê natural articula arte, ciência e brincadeira, favorecendo observação, escolha, comparação e expressão. Não se trata de produzir enfeites padronizados, mas de abrir espaço para que as crianças criem relações sensíveis com materiais do mundo vivo.

Outra possibilidade é o planejamento de rotinas ao ar livre. Não basta realizar eventos esporádicos; é preciso garantir frequência. Leituras de histórias sob árvores, rodas de conversa no pátio, refeições externas quando possível, brincadeiras com sombras, observação do clima e momentos de descanso em áreas abertas podem transformar a relação das crianças com o espaço escolar. A natureza deixa de ser exceção e passa a compor o cotidiano.

Projetos investigativos também fortalecem essa perspectiva. A partir de uma pergunta das crianças, o professor pode organizar sequências de observação, experimentação, registro e conversa. Um interesse por caracóis, por exemplo, pode envolver observação cuidadosa, pesquisa de hábitos, construção de abrigos temporários, desenhos, narrativas e reflexão sobre cuidado com seres vivos. O importante é preservar a curiosidade infantil e evitar transformar a investigação em aula expositiva precoce.

A gestão escolar tem papel decisivo. Organizar espaços externos, garantir materiais, flexibilizar rotinas, apoiar formações e dialogar com famílias são ações institucionais. Quando a valorização da natureza depende apenas da iniciativa individual de um professor, fica vulnerável à descontinuidade. Uma pedagogia ecológica precisa estar inscrita no projeto político-pedagógico, nas práticas coletivas e na cultura da unidade.

A documentação pedagógica pode ajudar a sustentar essa mudança cultural. Ao tornar visíveis aprendizagens ocorridas em espaços externos, a escola demonstra a densidade das experiências. Registros de hipóteses das crianças, sequências de transformação de materiais, narrativas de cuidado e fotografias de processos podem convencer mais do que discursos abstratos. A documentação mostra que o pátio, a horta e o território são salas de aula ampliadas.

Por fim, a pedagogia ecológica da infância exige uma mudança de sensibilidade. Trata-se de educar crianças para perceber que fazem parte de uma rede de relações, e não que estão separadas da natureza. Essa percepção não nasce de sermões, mas de experiências corporais, afetivas e continuadas. Quando a criança toca a terra, acompanha ciclos, cuida de seres vivos e reconhece o território, constrói vínculos que podem fundamentar atitudes futuras de responsabilidade ambiental e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida demonstrou que natureza, corpo e experiências sensoriais constituem dimensões essenciais da Educação Infantil. A criança pequena aprende de modo integrado, por meio do movimento, da percepção, da interação e da exploração concreta do mundo. Por isso, práticas pedagógicas restritas a salas fechadas, atividades abstratas e controle excessivo do corpo empobrecem a experiência infantil e contradizem os fundamentos de uma educação integral.

O contato com o mundo vivo revelou-se potente para ampliar a curiosidade, a linguagem, a sensibilidade estética, o cuidado, a autonomia e a construção de vínculos com o território. Pátios, hortas, jardins, praças e materiais naturais não devem ser tratados como espaços ou recursos secundários, mas como ambientes pedagógicos capazes de articular investigação, brincadeira, arte, ciência e convivência.

Também ficou evidente que aproximar crianças da natureza exige enfrentar desafios institucionais, como a cultura do controle, a pressão por atividades em papel, a falta de formação docente e a compreensão limitada sobre segurança. A escola precisa planejar experiências ao ar livre com responsabilidade, mas sem eliminar a potência do movimento, da exploração e do risco calculado. Proteger a criança não significa afastá-la do mundo, mas acompanhá-la em sua descoberta.

Conclui-se que uma pedagogia ecológica da infância constitui compromisso educativo, ético e político. Ao garantir experiências sensoriais, corporais e ambientais, a Educação Infantil contribui para formar crianças mais sensíveis, curiosas, participativas e capazes de cuidar de si, dos outros e do mundo vivo. Essa formação não começa no futuro; começa no cotidiano concreto das infâncias.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** São Paulo: Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza.** São Paulo: Aquariana, 2016.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança.** São Paulo: Flamboyant, 1965.

TIRIBA, Léa. **Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR PARA O MERCADO DE TRABALHO



THE CONTRIBUTION OF SCHOOL MANAGEMENT TO THE LABOR MARKET

JULIANA ALVES PRADO DE OLIVEIRA
Graduação em Letras (Português/Inglês), em 2007. Graduação em Pedagogia, em 2011. Pós-Graduação em Educação Musical, em 2017. Pós-Graduação em Educação Infantil, em 2022. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Atuando como Coordenadora Pedagógica,

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo realizar um panorama geral acerca da contribuição da escola e da gestão da educação básica brasileira até o Ensino Médio, com cursos profissionalizantes, que incentivem os jovens e adultos para o mercado de trabalho, com a participação dos pais e da comunidade dentro periferia, na qual, a maioria acaba abandonando os estudos para trabalhar. A intenção é apresentar o gerenciamento escolar, de forma que mostre-se as escolas segundo a perspectiva da Gestão, demonstrando seu funcionamento e evidenciando, por meio desse, os avanços que a educação vivencia atualmente em termos de autonomia e participação social nos processos de gestão empresarial, bem como os desafios e/ou obstáculos para os futuros profissionais no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação; Gestão; Mercado de trabalho

ABSTRACT

This article aims to provide an overview of the contribution made by schools and the management of basic education in Brazil—extending through high school and including vocational courses—in preparing young people and adults for the labor market, with the participation of parents and the local community in areas where many students otherwise drop out of school to work. The intention is to present school administration from a management perspective, demonstrating how schools operate and highlighting the

progress currently being made in education regarding autonomy and social participation in management processes, as well as the challenges and obstacles facing future professionals in the labor market.
Keywords: Education; Management; Labor market

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea está passando por constantes transformações em diversos âmbitos, como econômico, político, social, cultural e de valores, impactando a forma como as pessoas interagem e percebem o mundo ao seu redor. Nesse contexto dinâmico, a educação enfrenta o desafio de contribuir para a formação de uma sociedade cada vez mais adaptável e inovadora.

As instituições de ensino são entidades especiais, organismos vivos inseridos em um contexto socioeconômico e cultural caracterizado pela diversidade e pluralidade. O sucesso da gestão empresarial em escolas particulares e cursos profissionalizantes tem influência direta no mercado de trabalho, dada a importância da formação dos indivíduos para atender às demandas do mundo laboral.

A gestão educacional, segundo Heloísa Lück, é a área responsável por estabelecer direcionamentos e estratégias que sustentem e dinamizem os sistemas de ensino e as escolas, promovendo ações conjuntas e articuladas em prol da qualidade do ensino e de seus resultados.

Conforme a autora, as ações dos gestores educacionais devem ser coesas e envolver a participação de todos os envolvidos no processo educativo, desde o planejamento até a execução, para alcançar os objetivos almejados com sucesso.

Paro (2000) ressalta que gerir uma escola pública vai além da aplicação de métodos e técnicas importados de empresas sem relação com os objetivos educacionais. É fundamental estudar a gestão empresarial e sua relevância para a educação, pois uma administração eficaz pode resultar em escolas que preparam jovens e adultos de forma adequada para o mercado de trabalho.

Em qualquer empresa, é essencial contar com profissionais que possuam habilidades distintas e talentos específicos, capazes de desenvolver o que outros não sabem, não querem ou ainda não fizeram, tornando-se únicos e diferenciados em relação à concorrência.

Como explica Domenico (2014, p. 10):

> Torna-se indispensável para qualquer empresa possuir em seu quadro funcional pessoas com habilidades mais apuradas, talentos específicos, para que possam desenvolver o que os outros não sabem, não querem e ainda não fizeram, tornando-se dessa forma únicas frente à concorrência. De fato, o que faz a diferença para as empresas são aqueles capazes de tomar decisões e atitudes, e somente estes serão capazes de provocar mudanças vitais tornando-as aptas para melhorar continuamente. E, é através dessa capacidade que profissionais excelentes se diferenciam dos que são simplesmente bons, tendo visão e tomando decisões corretas frentes às mudanças que precisam ser feitas em relação aos objetivos, processos e mentalidade das pessoas.

Segundo o autor, quanto mais a pessoa fizer cursos e estudar, provavelmente terá sucesso no mercado de trabalho, e é exatamente para que esse sucesso seja alcançado, a gestão educacional e a empresarial devem andar juntas.

O papel do gestor educacional é desafiador, pois requer equilibrar os aspectos pedagógicos e administrativos, reconhecendo que o pedagógico é fundamental, priorizando a qualidade que impacta diretamente na formação dos alunos, enquanto o administrativo deve fornecer as condições necessárias para o desenvolvimento pedagógico.

A busca pela qualidade na educação é uma jornada de longo prazo que demanda mudanças e reestruturação organizacional. O gestor escolar deve ser o primeiro a entender seu papel nesse processo, considerando que a busca pela qualidade educacional requer uma análise da gestão das escolas e um movimento em direção a um maior envolvimento de todos os membros da comunidade escolar.

Conforme Ferreira (2009, p. 172):

> Refletir e estabelecer a gestão democrática da Educação para uma formação humana, [...] integrando o currículo escolar com conteúdos e práticas baseados na solidariedade e nos valores que constituem o arcabouço ético da vida em sociedade. Como estratégia, acredito que o caminho é o diálogo, onde o reconhecimento da complexidade da realidade se desdobra em uma disposição generosa de cada indivíduo para incorporar no movimento algo da inesgotável experiência da consciência do outro.

O sucesso da organização pedagógica de uma escola é avaliado pela aprendizagem de seus alunos. Se os alunos, cada um em seu ritmo, estão constantemente aprendendo, a escola está sendo eficaz.

A GLOBALIZAÇÃO E A GESTÃO

A era da globalização proporciona oportunidades únicas para o crescimento econômico, ao mesmo tempo em que demanda a busca e o desenvolvimento de novas possibilidades de negócios que sejam sustentáveis e lucrativas para os investidores.

No cenário globalizado, as empresas estão cada vez mais focadas na competitividade e nos lucros, priorizando a eficiência e a produtividade para alcançar resultados sólidos. Torna-se essencial oferecer produtos e serviços que atendam às reais necessidades dos clientes de forma ética e transparente. Segundo Smith e Fingar (2003), estamos vivendo na terceira fase da gestão empresarial, baseada em processos que precisam ser abordados de maneira abrangente, estendendo-se para além dos limites da empresa e sendo flexíveis o suficiente para se adaptar às mudanças constantes nas demandas dos clientes e dos funcionários. Esses procedimentos, ao trazerem mudanças, também geram novos processos decisórios e prioridades, impactando o conhecimento organizacional.

Gestão, de acordo com Luft (2001, p.352), é definida como a:

> Ação ou efeito de gerir; gerência; administração". Originada do latim "gerir", que significa administrar, gerenciar e coordenar, a gestão tem relação com a direção de assuntos de um grupo. O termo administração, por sua vez, derivado do latim "ad" (direção, tendência para algo) e "minister" (pessoas), refere-se ao desempenho da direção de assuntos de um grupo e é amplamente utilizado em áreas com influentes grupos dirigentes, como o ambiente empresarial e a administração pública.

De acordo com a definição de Luft (2001, p.40), a administração é a "ação ou efeito de administrar; gestão de negócios; pessoal que administra; direção; ato de conferir e ministrar". Travassos (1979, p.84) amplia o conceito, destacando que a administração é a função industrial que abrange desde a definição da política empresarial até a coordenação das finanças, produção, distribuição e estrutura organizacional.

Administração é o termo utilizado para descrever o desempenho de funções que ultrapassam a capacidade de uma única pessoa, começando quando um indivíduo, com muitas tarefas, busca ajuda e se desenvolve plenamente em grandes empresas privadas ou órgãos governamentais (Travassos, 1979, p.84). Chiavenato (1979, p.80) define a ação de administrar como "prever, organizar, comandar, coordenar e controlar".

> Prever significa planejar o futuro e criar um programa de ação; organizar envolve estabelecer a estrutura material e social da empresa; comandar é liderar e orientar o pessoal; coordenar é integrar, unir e harmonizar as ações e esforços coletivos; controlar é garantir que tudo esteja em conformidade com as regras e ordens estabelecidas (CHIAVENATO, 1979, p.10).

O termo gestão passou a representar a intervenção direta dos gestores nos sistemas e processos empresariais de forma mais comum. O adjetivo "empresarial" refere-se ao que é relativo à empresa ou ao empresário (Luft, 2001, p.267), conectando assim os conceitos de administração, gestão e empresarial e tornando suas definições interligadas.

> A administração empresarial representa um modelo de operação guiado por um conjunto de valores, capaz de planejar, alocar e dirigir recursos, ações, iniciativas, princípios, valores e estratégias, visando alcançar os objetivos estabelecidos por uma organização (empresa). Essa prática pode incorporar critérios formais e/ou informais de desempenho, refletindo a visão, os valores e a missão que direcionam a amplitude dos objetivos e resultados propostos. Além disso, molda a estrutura hierárquica, o organograma de funções e responsabilidades, os procedimentos disciplinares e os incentivos, as conexões operacionais essenciais internas e externas, a estratégia de vendas e marketing, a logística, o cultivo de parcerias e da cadeia de suprimentos, entre outros aspectos. A gestão empresarial pode revelar um maior ou menor grau de centralização de poder, decisão e atuação, dependendo do desenvolvimento de suas relações internas com parceiros, colaboradores e modelo de negócio (SMITH E FINGAR, 2003, p. 131).

Frequentemente, os contratos de franquias educacionais exercem um forte apelo e inspiração nos empresários, oferecendo diversas vantagens em comparação com o modelo tradicional de empreendimento educacional, como cursos técnicos e graduações.

Destacam-se entre essas vantagens os elaborados processos de marketing, treinamentos estruturados, seleção de locais de atuação comercial, suporte gerencial contínuo por parte dos franqueadores e, principalmente, a redução dos riscos para o gestor ao optar por um formato de negócio

no qual todos os processos foram previamente testados e os riscos de fracasso são minimizados pela experiência da rede.

A DIFICULDADE NO DIÁLOGO DA GESTÃO ESCOLAR COM A COMUNIDADE DO ENTORNO

Atualmente, as escolas têm percebido a importância de aliar ao trabalho de seus gestores, a mão-de-obra de um profissional qualificado que atenda às demandas educacionais, mas quem tenha perfil gerencial, do tipo administrativo. Propostas governamentais, literatura especializada e até mesmo debates na área de administração escolar têm demonstrado uma evolução no que se refere ao perfil do diretor escolar. Essas mudanças são identificadas como resultado de constantes mudanças na rotina administrativa e até mesmo pedagógica das escolas, partindo de um pressuposto de que, medidas centralizadoras na gestão educacional estariam sobrecarregando o diretor.

Diariamente, observamos um crescimento da participação popular em diversas esferas sociais. As pessoas estão mais engajadas e interessadas em se envolver ativamente em processos que impactam suas necessidades e interesses.

Essa tendência também se reflete na área da Educação, com um aumento no número de escolas que adotam a gestão participativa. Uma administração centralizadora e burocrática, na qual a comunidade escolar não é ouvida, pode engessar os processos e prejudicar a diversidade cultural e social da sociedade. No entanto, isso não significa que os gestores de escolas sem gestão participativa sejam incompetentes ou inadequados.

Ao restringir a tomada de decisões apenas ao corpo diretivo da escola, certas realidades acabam sendo negligenciadas, simplesmente porque é difícil compreender e abranger as necessidades de todos os envolvidos. Por isso, é crucial permitir que todos tenham a oportunidade de participar e expressar sua própria visão da realidade.

Um órgão dirigente de uma escola poderia ser constituído hipoteticamente da seguinte forma: Diretor eleito sendo este voltado para assuntos pedagógicos, Vice-diretor podendo focar nos assuntos administrativos, os Coordenadores Pedagógicos divididos por níveis escolares ou turnos, Supervisor, Orientador Educacional e um Gestor escolar que cuidaria das demandas que requerem execução administrativa.

Acompanhado a isto, caso venha à tona a formação de um Colegiado, algum destes poderia ocupar o cargo de Presidente do Colegiado, que teria também a presença de um professor representante do corpo docente, um membro representante do campo administrativo, um representante da comunidade escolar, podendo ser este um pai de aluno, um morador do bairro, um ex-estudante, e até mesmo uma força política ou empresarial que seriam escolhidos democraticamente entre seus membros.

A visão de que um pedagogo, um educador físico, um orientador educacional ou até mesmo um coordenador pedagógico não possa exercer funções administrativas, é uma visão que pode ser considerada radical. Porém a hipótese lógica da questão é: para saber administrar bem, tem que ter uma

formação e uma experiência gerencial, administrativa; e se separa as funções, ambos os profissionais acerca de uma instituição escolar ganharão com isso, tanto na qualificação profissional quanto no exercício pleno de suas funções.

De acordo com Ganzeli (2010):

> A educação é um desdobramento da política e implica a compreensão dos projetos educacionais que as classes sociais pretendem conservar ou instaurar, as diversas formas de administrar as instituições educacionais e as suas implicações nos processos de organização, como se pode observar a seguir na visão de Ganzeli (2010, p. 57).

Portanto, a gestão escolar é compreendida de diversas formas para se trabalhar com a administração da educação enquanto instituição social.

A proposta de uma gestão empresarial e ao mesmo tempo educacional deve valorizar a cultura do sucesso no ensino aprendizagem e na vida profissional, social e familiar de todos. Para implantar essa nova escola, é necessária uma gestão mais eficiente e moderna, e que novos papeis sejam atribuídos aos gestores para que o país possa cumprir o preceito constitucional de garantir toda a educação com qualidade e equidade.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) exige a redefinição de responsabilidade dos vários sistemas de ensino e novas incumbências da escola: como tarefas, funções ou atribuições para promover o fortalecimento gradativo de sua autonomia. Para isso é necessário optar pela gestão democrática, possibilitando à escola maior grau de autonomia e garantindo o pluralismo de ideia e concepções pedagógicas, com o objetivo de melhorar o nível de educação escolar oferecida. Para isso, essa organização, exige dos gestores um planejamento adequado e atitudes dinâmicas e empreendedoras para orientar o seu pessoal administrativo, técnico e docente.

O humanismo organizacional, a gestão de qualidade e a liderança situacional podem provocar as mudanças necessárias no interior da escola. No novo tipo de gestão, necessitam, prioritariamente, prevalecer à liderança, a participação, a criatividade, a iniciativa, a cooperação, e a motivação.

No entanto, o novo modelo de gestão empresarial e escolar enfatiza a liderança, não mais realizada como no passado, por gente talentosa, com características de personalidade que induzem as pessoas ao trabalho e à participação.

Hoje, o líder busca intencionalmente, influenciar os outros para utilizarem todo o seu potencial, realizarem bem as tarefas e atingirem os objetivos e metas, matizando o desenvolvimento organizacional e pessoal. As características do líder são expressas pelos conhecidos “sete cês”: credibilidade, convicção, caráter, cuidado, coragem, compostura e competência.

Adotar critérios diferentes e eficazes de avaliação do processo educativo; lembrar-se de que o que sabemos hoje poderá estar obsoleto amanhã, e se pararmos de aprender, estaremos condenados à estagnação é necessário e urgente, fundamentalmente pensando na comunidade em seu entorno.

Uma escola que adota o modelo de gestão participativa está instruindo seus alunos, desde cedo, sobre a importância de se envolver em decisões que afetam seus interesses e necessidades. Além disso,

os alunos aprendem a defender demandas coletivas compartilhadas e a fazer valer seus direitos tanto dentro como fora do ambiente escolar.

Dessa maneira, essa escola está capacitando os estudantes a se tornarem cidadãos ativos, que estão prontos para exercer sua cidadania, demonstrando empatia em relação a diversas causas e situações que vão além de sua própria realidade. Esses alunos participam de forma engajada na construção e transformação de seu entorno, contribuindo ativamente para a melhoria da comunidade em que estão inseridos.

Percebe-se que para sanar as dificuldades que a gestão encontra é fundamental o desenvolvimento de uma consciência crítica coletiva dos gestores educacionais em diferentes níveis, no sentido de trabalharem juntos e de forma organizada para o encaminhamento de novas e significativas mudanças nas escolas e nos processos educativos que lhes competem.

O Papel do gestor frente à mudança, à transformação e à inovação é saber acompanhar as mudanças da sociedade e ampliar a capacidade de realização da organização escolar, levando-a atingir o seu potencial pleno e a se tornar uma instituição de gestão democrática.

O gestor escolar deve agir como líder, pensando no progresso de todos que fazem parte de sua equipe. Ele deve ter consciência de que sua equipe não se limita a alunos, professores e demais funcionários internos da instituição.

A equipe escolar é composta também pelos pais dos alunos e por toda a comunidade de forma geral, que deve ser mobilizada para que juntos possam promover o principal objetivo de toda equipe escolar: a aprendizagem dos alunos. Um gestor líder é capaz de desenvolver o potencial de trabalho de toda sua equipe, fazendo com que esta se sinta capaz de transformar e realizar com sucesso todos os projetos desenvolvidos pela instituição de ensino.

A eficácia da gestão escolar está intimamente ligada à busca por uma visão abrangente e global do trabalho realizado, visando favorecer o desenvolvimento da escola e a qualidade de suas ações. Escolas eficazes conseguem promover uma aprendizagem significativa na formação de seus alunos, estabelecem metas claras para a melhoria do desempenho dos estudantes e das condições que a favorecem, e são capazes de mobilizar professores, pais, alunos e a comunidade em prol da educação. Elas buscam o comprometimento com programas de médio e longo prazo, aprimoram a mobilização e utilização de recursos para a educação e fomentam a sinergia coletiva e o espírito de equipe.

O ato de planejar é uma característica intrínseca ao ser humano, que tem o desejo constante de transformar sonhos em realidade tangível. Enfrentamos diariamente situações que demandam planejamento, embora muitas vezes nossas atividades rotineiras já estejam inseridas em nossa programação automática. No entanto, para realizar atividades fora desse contexto habitual, recorremos a processos racionais para atingir nossos objetivos.

Para proporcionar um ensino adequado às necessidades dos alunos, a escola precisa ter clareza sobre seus objetivos, envolvendo a equipe pedagógica e a comunidade na definição das metas. Por esse motivo, dentro de uma instituição de ensino, existem documentos que organizam o processo de ensino

e aprendizagem, garantindo um direcionamento claro e coerente com os propósitos educacionais estabelecidos.

PLANO DE NEGÓCIOS E A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO

Realizar um plano de negócios antes de inaugurar uma empresa é uma estratégia fundamental para os empreendedores reduzirem os riscos associados ao empreendimento.

> Um plano de negócios é um documento que delineia de forma escrita os objetivos de um negócio e os passos necessários para alcançá-los, mitigando assim os riscos e incertezas envolvidos. Ao elaborar um plano de negócios, os empreendedores têm a oportunidade de identificar e corrigir possíveis erros no papel, antes de cometê-los no mercado (ROSA, 2007, p.9).

Antes de iniciar as operações, os empreendedores devem realizar um planejamento detalhado, respondendo a perguntas como: quem serão os futuros clientes, concorrentes e fornecedores da empresa, como será a estratégia de vendas e precificação, se o mercado está disposto a pagar pelo produto/serviço oferecido, como serão os processos operacionais, qual será o investimento inicial, se a projeção de faturamento trará a rentabilidade desejada, entre outras questões essenciais. Esse planejamento permitirá que a empresa responda à pergunta fundamental: vale a pena abrir esse negócio?

O plano de negócios é a fase na qual o gestor define quem são os clientes, analisa os concorrentes e estabelece os procedimentos operacionais que garantirão o bom funcionamento da empresa, sendo essenciais para sua sustentabilidade no mercado.

Embora a elaboração de um plano de negócios não seja uma prática comum entre os empreendedores brasileiros, abrir uma empresa de forma impulsiva, sem um planejamento sólido, pode trazer riscos significativos.

De acordo com Iudícibus e Marion (2002, p.53), a contabilidade tem o propósito de fornecer informações econômicas, financeiras e, subsidiariamente, físicas, de produtividade e sociais aos usuários internos e externos da entidade contabilizada.

Segundo Almeida et al. (2001, p.344):

> Uma gestão focada na continuidade da organização não se dá apenas extrapolando dados passados. Para alcançar os estados futuros desejados, é necessário simular eventos futuros, já que as decisões que se concretizarão no futuro são tomadas no presente.

Um plano de negócios é uma representação do futuro empreendimento, descrevendo o que se planeja fazer, as estratégias adotadas e a direção a seguir. É um estudo abrangente que aborda todos os aspectos do negócio, suas interações, causas e efeitos. Sua elaboração é um roteiro a ser seguido pelo empreendedor para definir o curso que a empresa tomará após o início de suas operações, avaliando a viabilidade da ideia de negócio.

O plano de negócios é essencialmente um processo que se inicia a partir de uma ideia inicial no planejamento de um empreendimento. Um de seus principais propósitos é avaliar a viabilidade ou inviabilidade do negócio.

Essa ferramenta é utilizada por empreendedores, empresários, diretores, controllers e por qualquer pessoa com visão inovadora, que deseja criar algo novo ou modificar o existente. O plano de negócios serve como um guia, não eliminando possíveis erros, mas auxiliando a enfrentá-los e a direcionar os esforços de forma mais eficaz, contribuindo para o sucesso futuro da organização (CHIAVENATTO, 2005).

Filion e Dolabela (2000) descrevem o plano de negócios como uma ferramenta abrangente que aborda todos os aspectos da organização, analisando a viabilidade de cada área e respondendo a questões-chave como concorrentes, fornecedores, clientes, localização e, especialmente, a "viabilidade financeira". Destacam que o plano de negócios vai além de ser um instrumento técnico, sendo intrinsecamente ligado ao seu criador, cujas características pessoais o moldarão, uma vez que a criação de uma empresa é um processo humano.

Castro citado por Salim (2009) descreve o plano de negócios como um documento que detalha a caracterização do negócio, seu funcionamento, estratégias, plano de conquista de mercado e projeções financeiras de despesas, receitas e resultados.

Em resumo, o plano de negócios é uma ferramenta fundamental para analisar, planejar e guiar o desenvolvimento de um empreendimento, proporcionando uma visão clara de seus objetivos, estratégias e viabilidade, além de auxiliar na tomada de decisões fundamentadas para o sucesso futuro da organização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As competências humanas estão relacionadas à capacidade de formar uma equipe, reter e desenvolver talentos, eliminar conflitos, estimular a motivação e o engajamento dos funcionários. Não é surpresa que essas competências sejam tão valorizadas por qualquer empregador.

Durante muito tempo, a maioria dos jovens adultos no Brasil foi educada em escolas onde o poder estava centralizado no diretor e nos coordenadores, que tomavam todas as decisões relacionadas ao processo educativo. Os professores se concentravam em ensinar os conteúdos do currículo, enquanto aos pais cabia revisar as tarefas dos filhos e comparecer às poucas reuniões e eventos anuais da escola. Os demais funcionários da instituição e a comunidade raramente tinham voz nas decisões.

Esse modelo, no qual a gestão participativa nas escolas é uma prática relativamente recente e que ganhou destaque apenas na última década, apresenta diversos desafios e obstáculos a serem superados por todos os envolvidos no processo educacional para que sua implementação seja eficaz. A transição para um modelo de gestão mais participativo requer a superação de barreiras e a colaboração de todos os participantes para que a mudança ocorra de maneira efetiva e benéfica para a comunidade escolar como um todo.

Enquanto a gestão é estratégica, o gerenciamento é operacional. Ou, para evitar confusões: enquanto a gestão é macro, o gerenciamento é micro.

Antigamente, havia o Diretor e o Gerente; porém, as organizações estão tentando manter um quadro mais enxuto. Por isso, hoje, a mesma pessoa costuma ser responsável pelas duas dimensões.

Para o gerenciamento de negócios, os conhecimentos necessários estão muito ligados à otimização, produtividade, eficiência. Afinal, se você está preocupado com as operações, seu foco principal deverá ser a eliminação de gargalos e a consolidação de um fluxo de trabalho adequado, obtendo os melhores resultados, mas sem prejudicar a qualidade.

Se tratando de gestão empresarial educacional percebe-se que hoje a procura por cursos profissionalizantes tem se tornado uns grandes atrativos para investimentos das empresas de grande porte, como colégios grandes que vendem suas franquias dando todo suporte para o futuro gestor educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Lauro Brito, PARISI, Cláudio, PEREIRA, Carlos Alberto. **Controladoria: uma abordagem da gestão econômica** – GECON. São Paulo: Atlas, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

CHIAVENATO I. **Teoria geral da administração**. Ed revista, São Paulo: Mc Graw Hill, 1979. Cordeiro JVM, Ribeiro RV. Gestão da empresa. Fev. 2007. Disponível em: http://www.fae.edu. Acesso em: 10 ago.2025.

_____. **Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor.** São Paulo: Atlas, 2005.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão e Organização Escolar**. IESDE Brasil, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.** Brasília: Em Aberto, vol 17, nº 72, 2000.

_____; FREITAS, Katia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **Escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

LUFT CP. **Minidicionário**. 20. ed, São Paulo: Ática, 2001.

ROSA, Cláudio Afrânio. **Como elaborar um plano de negócio**. Brasília: SEBRAE, 2007.

SMITH H, FINGAR P. **Business process management**. Tampa: Meghan-Kiffer Press, 2003.

TRAVASSOS ACA. **Nova biblioteca de administração empresarial**. São Paulo: Nova Brasil,1979.



A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRITÍCO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

PAULO FREIRE'S CONTRIBUTION TO THE FORMATION OF CRITICAL THINKING IN CONTEMPORARY EDUCATION

KAMILA NOGUEIRA DE CARVALHO
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Braz Cubas – 2022

RESUMO

Desenvolver o pensamento crítico é, sem dúvida, um dos maiores desafios da educação atual, especialmente em um cenário de rápida disseminação de informações, impactado pelas tecnologias digitais e pelas relações sociais complexas. Nessa perspectiva, os ensinamentos de Paulo Freire continuam a ser essenciais para entender como a educação pode ajudar a formar indivíduos autônomos, reflexivos e atuantes na transformação de sua realidade. O objetivo deste artigo é investigar de que maneira a filosofia educacional de Freire pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico na educação atual. Para isso, faz-se uma pesquisa bibliográfica apoiada nas principais obras de Paulo Freire e em outros autores que falam sobre educação crítica e emancipadora. Os achados deixam claro que a proposta freireana vai além da mera transmissão de conteúdos, advogando por uma educação que se fundamenta no diálogo, na problematização e na valorização das experiências dos educandos. Os pressupostos teóricos de Paulo Freire, portanto, seguem sendo um valioso recurso na formação de cidadãos críticos, participativos e dedicados à construção de uma sociedade mais democrática.

Palavras-chave: Paulo Freire; Pensamento crítico; Educação; Filosofia da educação; Emancipação.

ABSTRACT

Developing critical thinking is undoubtedly one of the greatest challenges in contemporary education, particularly in a landscape characterized by the rapid dissemination of information, the impact of digital technologies, and complex social relations. From this perspective, Paulo Freire's teachings remain essential for understanding how education can help shape individuals who are autonomous, reflective, and active in transforming their reality. This article aims to investigate how Freire's educational philosophy can contribute to the development of critical thinking in modern education. To this end, a literature review was conducted, drawing on Paulo Freire's major works and on other authors who discuss critical and emancipatory education. The findings demonstrate that the Freirean approach goes beyond the mere transmission of content, advocating for an education grounded in dialogue, problematization, and the valuing of students' experiences. Thus, Paulo Freire's theoretical premises continue to be a valuable resource for fostering citizens who are critical, participatory, and committed to building a more democratic society.

Keywords: Paulo Freire; Critical thinking; Education; Philosophy of education; Emancipation.

INTRODUÇÃO

A educação sempre foi um elemento central na formação das sociedades humanas. Além de transmitir conhecimento, ela colabora na formação cultural, ética, política e social das pessoas. No contexto da globalização, da ampliação das tecnologias da informação e da complexidade crescente das relações sociais, é essencial, mais do que nunca, que os alunos sejam capazes de ler criticamente a realidade e intervir de forma consciente nos problemas do mundo atual.

Com isso, o trabalho de Paulo Freire se torna uma das teorias mais importantes da pedagogia durante o século XX. Freire, reconhecido internacionalmente como um dos mais destacados educadores brasileiros, desenvolveu ações pedagógicas que têm como foco o diálogo, a reflexão e a libertação humana. A visão de Paulo Freire se diferencia do jeito tradicional de ensino, que se baseia apenas na transmissão de informações. Seu método propõe um trabalho que foque na mudança social.

A importância do pensamento de Freire se torna ainda mais clara quando se considera as necessidades contemporâneas da educação. A simples disponibilização de informações não é suficiente para formar pessoas que consigam entender o mundo de maneira crítica. Pelo contrário, a superabundância de informações e a disseminação de discursos vazios tornam absolutamente indispensável uma educação que fomente a reflexão, a autonomia intelectual e a participação cidadã.

Assim, este artigo se propõe a investigar de que maneira Paulo Freire contribuiu para o pensamento crítico na educação atual, enfatizando os conceitos fundamentais de sua obra e suas consequências para a prática pedagógica contemporânea.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

A educação, na perspectiva de Paulo Freire, é um processo de humanização, e é daí que se origina sua obra. Segundo Freire, ensinar vai muito além de repassar saberes históricos; é proporcionar aos indivíduos a oportunidade de ter consciência crítica de sua realidade e atuar na mudança social.

No seu livro "Educação como Prática da Liberdade", Freire defende que a educação não pode ser um ato de dominação, mas sim um meio para libertar quem aprende, criando seres críticos e conscientes de sua realidade. Nesse sentido, a escola não pode se restringir à mera transmissão de conteúdos, mas deve ser um lugar de reflexão e construção conjunta do conhecimento.

A perspectiva freireana parte do princípio de que os indivíduos são sujeitos históricos e sempre em processo de formação. Essa situação requer uma postura constante de pesquisa, curiosidade e aprendizado. A educação, por conseguinte, é crucial para o fortalecimento da autonomia intelectual e moral das pessoas.

Segundo Freire (2021, p. 25), "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino", evidenciando que a construção do conhecimento depende da postura investigativa tanto do educador quanto do educando. Essa compreensão reforça a importância da participação ativa dos sujeitos no processo educativo.

Ao ver o educando como um protagonista no processo de aprendizagem, Freire quebra com métodos autoritários e sugere uma interação pedagógica fundamentada no respeito, no diálogo e na apreciação das vivências dos alunos. Esse olhar contribui para o fortalecimento do pensamento crítico, pois provoca uma reflexão sobre a realidade e uma construção do conhecimento de forma independente.

A CRÍTICA À EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Um dos conceitos mais famosos do trabalho de Paulo Freire é a reprovação do modelo educacional bancário. Segundo o autor, esse modelo compreende o estudante como um recipiente vazio no qual o professor deposita informações prontas e acabadas.

Nesse tipo de educação, o conhecimento é tratado como algo a parte da realidade dos alunos. O professor se apresenta como o único portador do conhecimento, enquanto os alunos são reduzidos a apenas ouvintes, que memorizam e repetem tudo o que foi ensinado. Freire argumenta que esse método mantem a desigualdade social e reforça opressão. Ao manter os alunos afastados do processo de criação do conhecimento, a educação bancária restringe sua capacidade de desenvolver uma consciência crítica.

Ao criticar a educação tradicional, Freire (2023, p. 80) afirma que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". Tal perspectiva evidencia a centralidade do diálogo e da construção coletiva do conhecimento.

Diferente desse modelo, o educador sugere uma educação que promove questionamentos, fundamentada na pesquisa, na conversa e na reflexão em grupo. Nesse processo, professores e alunos se tornam coautores do saber, trocando vivências, problematizando a realidade.

Superar a educação bancária é um elemento crucial para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois permite que os educandos adquiram habilidades de análise, argumentação e decisão informada.

O DIÁLOGO COMO FUNDAMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Entre os muitos conceitos elaborados por Paulo Freire, o diálogo se destaca como um dos mais importantes. Segundo o autor, o diálogo é uma necessidade vital e uma condição essencial para a construção do conhecimento.

Freire (2023, p. 109) destaca que "o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo". Dessa forma, o diálogo ultrapassa a simples comunicação e transforma-se em instrumento de compreensão crítica da realidade e de construção do conhecimento.

Ao contrário de uma mera troca de informações, o diálogo exige respeito mútuo, atenção ao que o outro diz e reconhecimento da dignidade de todos os participantes. É um espaço onde indivíduos que desejam entender criticamente a realidade se encontram para gerar novos saberes por meio dessa interação.

Quando existe o diálogo, é possível se desenvolver o pensamento crítico, pois a argumentação é estimulada, assim como a reflexão e o confronto de forma respeitosa com diferentes pontos de vista. É conversando que as pessoas ampliam sua visão de mundo e aprendem a questionar aquilo que antes achavam certo.

Atualmente, a educação, que é formada por uma grande diversidade cultural muitos pontos de vista, o diálogo se torna ainda mais importante. A escola é o lugar ideal para desenvolver práticas democráticas e exercer uma cidadania crítica.

CONSCIÊNCIA CRÍTICA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Um objetivo central da pedagogia freireana é o desenvolvimento da consciência crítica. Freire argumenta que a educação deve ajudar as pessoas a reconhecerem as relações sociais que moldam suas vidas e a criarem as condições necessárias para mudar essas relações.

A consciência crítica é mais do que uma compreensão teórica das questões sociais. Significa participar da realidade conscientemente e de forma responsável. Reflexão e ação não são coisas separadas dentro do processo educativo.

A noção de práxis, desenvolvida por Freire, mostra como essa conexão entre pensamento e ação funciona. A prática é a reflexão crítica da realidade que vem junto com ações que podem transformar essa mesma realidade.

A educação crítica, ao motivar os alunos a se empenharem de forma ativa na discussão dos problemas sociais, ajuda a formar pessoas que se dedicam na luta pela justiça social, pela democracia e aos direitos humanos.

Além de entender os mecanismos sociais que geram desigualdades, a consciência crítica capacita os indivíduos a perceberem de forma mais ampla seu papel na sociedade. Segundo Paulo Freire, a educação deve possibilitar a leitura crítica do mundo antes da leitura da palavra, para que os sujeitos possam identificar as relações de poder que os envolvem no dia a dia. Isso fortalece a participação social e constrói uma postura responsável coletivamente. Quando se vê como um agente da história, a pessoa não é mais passiva diante dos fatos e passa a entender que sua ação pode mudar os destinos da comunidade onde está inserida. Nesse sentido, a educação crítica é um meio de empoderamento da cidadania e de incentivo à mudança social.

Outro ponto que merece ser destacado é o quanto a consciência crítica pode incitar o compromisso ético na edificação de uma sociedade mais justa. A consideração das condições sociais, econômicas e culturais que cercam os diversos grupos sociais favorece o cultivo da empatia e da solidariedade. Nesse sentido, a educação vai além da mera transmissão de conteúdos, tornando-se um processo de formação integral dos indivíduos. Os educandos podem formar valores ligados à justiça, ao respeito às diferenças e à promoção dos direitos humanos a partir da análise crítica da realidade. Portanto, a perspectiva freireana deixa claro que a mudança social vai além de alterações na estrutura, sendo igualmente crucial a formação de pessoas que sejam conscientes, ativas e dedicadas ao bem coletivo.

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO FREIREANO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Seu pensamento permanece atualíssimo, mesmo décadas após a publicação de suas principais obras. Os problemas que a educação atual enfrenta mostram o quanto são necessárias metodologias de ensino que favoreçam a autonomia intelectual e o pensamento crítico.

A crescente influência das redes sociais, o fluxo intensificado de informações e a propagação de fake news evidenciam que o simples acesso ao conhecimento não é suficiente para constituir cidadãos críticos. É indispensável adquirir competências que envolvam a análise, interpretação e avaliação crítica das informações disponíveis.

A atualidade da obra freireana pode ser observada na defesa permanente da criticidade. Para Freire (2021, p. 83), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Tal princípio permanece essencial diante dos desafios educacionais impostos pela sociedade digital.

Nesse sentido, os princípios de Freire são fundamentais para se pensar uma educação que forme sujeitos de maneira integral. O diálogo, a reflexão crítica sobre a realidade e a valorização das vivências dos educandos são essenciais para a formação da consciência crítica.

Ademais, os temas atuais da inclusão, diversidade, participação democrática e justiça social têm, em muitos sentidos, a sua origem na filosofia educacional de Paulo Freire, o que atesta a sua importância para a discussão educativa contemporânea.

A crescente dificuldade das interações sociais mostra a importância de uma educação com foco nos princípios tão fortemente defendidos por Paulo freire. Com tanta diversidade cultural, diferenças sociais e ao progresso tecnológico constante, é preciso criar espaço para as conversas, ressaltando o respeito pelas diferentes visões de mundo. Quando as vivências dos alunos são levadas em consideração, como propõe Freire, as escolas se tornam mais inclusivas e democráticas. Quando a prática pedagógica reconhece a diversidade de conhecimentos da comunidade escolar, fortalece a participação e amplia as oportunidades de aprendizado. Assim, o pensamento de Freire se mantém como uma fonte valiosa de insights para o desenvolvimento de uma educação que se dedica à formação completa do ser humano.

Também é possível perceber o quanto as discussões atuais acerca da cidadania digital revelam a importância das reflexões sugeridas por Freire. Com a expansão do acesso às tecnologias da informação, as pessoas precisam aprender a avaliar criticamente o conteúdo, verificar as fontes e compreender as consequências sociais da comunicação digital. A educação, portanto, não pode se limitar ao ensino de técnicas; deve também incentivas a reflexão e o bom senso. A pedagogia freireana contribui para esse trabalho ao cultivar a curiosidade, a investigação e a reflexão sobre a realidade. Portanto, apesar das mudanças do século XXI, o legado de Paulo Freire ainda é fundamental para a elaboração de práticas educativas que desenvolvam cidadãos críticos e cientes de sua função social.

A INFLUÊNCIA DE PAULO FREIRE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

O legado da obra de Paulo Freire não se limita à pedagogia, mas também se estende a relevantes políticas públicas que foram implementadas no Brasil e em outros países. Seu pensamento sobre alfabetização, cidadania, participação popular e democratização do ensino foi decisivo na elaboração de propostas educacionais para a inclusão social e para o fortalecimento da educação enquanto direito.

Ao longo de sua carreira, Freire esteve envolvido em programas de alfabetização de jovens e adultos que se tornaram exemplos reconhecidos em todo o mundo. O seu sistema de alfabetização tinha como base a realidade concreta dos alunos, ou seja, utilizava palavras e situações do seu cotidiano como ponto de partida para aprender a ler e escrever. Esse modelo quebrou com as tradições do ensino que desconsideravam os saberes prévios dos alunos e enfatizou a necessidade de valorizar as experiências de cada um no processo educativo.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, com a intensificação dos diálogos em torno da democratização do acesso à educação, vários dos princípios que fundamentam a obra de Paulo Freire passaram a ser citados e a contribuir nas discussões sobre gestão democrática, participação da comunidade e inclusão no contexto educacional. Mesmo que nem sempre de maneira clara, temas como

diálogo, cidadania, autonomia e participação social foram se tornando frequentes nas políticas educacionais brasileiras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reforçou os princípios da gestão democrática e da valorização da participação dos vários segmentos da comunidade escolar. Essas diretrizes estão intimamente relacionadas à visão de Freire sobre a educação como uma prática democrática e um meio de promover mudanças sociais.

Outra questão importante diz respeito às políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A proposta freireana é, até hoje, amplamente empregada como referência em programas educacionais voltados para aqueles que não conseguiram concluir seus estudos na idade apropriada. Em tais contextos, a valorização da experiência de vida dos alunos e o respeito ao que já sabem são pilares da prática pedagógica freiriana.

Da mesma forma, a atuação do educador também é visível em discussões atuais sobre educação inclusiva, direitos humanos e formação para a cidadania. A sua defesa de uma educação voltada para a justiça social ainda inspira pesquisadores, gestores e docentes na busca por práticas pedagógicas mais democráticas e participativas.

Não há como negar que Paulo Freire é uma das maiores referências da educação no Brasil, apesar das diferentes interpretações e aplicações de suas ideias. A sua atuação na elaboração de políticas educacionais destaca a importância de sua obra na formação de uma sociedade mais democrática e justa.

DESAFIOS E CRÍTICAS À PEDAGOGIA FREIREANA NO SÉCULO XXI

A obra de Paulo Freire, apesar de sua grande influência na educação, também enfrenta críticas e discussões no meio acadêmico. Assim como acontece com toda teoria abrangente, diversos estudiosos levantam questões sobre a aplicabilidade prática de suas ideias e a relevância de certas propostas frente às mudanças sociais atuais.

Uma das críticas mais recorrentes refere-se à dificuldade de implementação integral da pedagogia freireana em sistemas educacionais marcados por currículos rígidos, avaliações padronizadas e limitações estruturais. Vários educadores acreditam na importância dos princípios propostos por Freire, mas mencionam dificuldades reais para implementá-los no dia a dia da escola.

Uma outra questão, muitas vezes levantada, diz respeito ao caráter político de sua obra. Há críticos que sustentam que certas leituras do pensamento freireano podem resultar em uma pedagogia excessivamente ideologizada. Por outro lado, os defensores de sua teoria argumentam que toda educação é uma questão de escolha política e de valores sociais, o que torna impossível qualquer tipo de neutralidade no ensino.

No âmbito da sociedade digital, novos obstáculos para a implementação dos princípios freireanos também emergem. A velocidade da informação, o crescimento das redes sociais e o desenvolvimento das tecnologias de inteligência artificial transformaram radicalmente as maneiras de produzir e acessar conhecimento. É preciso, então, pensar de que modo os princípios do diálogo, da criticidade e da emancipação podem ser moldados às novas configurações do mundo atual.

Em muitos dos desafios contemporâneos, podemos encontrar um reforço à relevância do pensamento de Paulo Freire. A forma como fake News vem se espalhando, a divisão política e a forma superficial de muitos conteúdos apresentados nas redes digitais mostram a urgência de uma educação que tenha como base o pensamento crítico e a autonomia intelectual.

Uma coisa outra coisa importante que se precisa considerar é o reconhecimento da diversidade cultural e das muitas identidades que fazem parte da sociedade atualmente. A partir disso, a visão de Paulo Freire, que tem como foco o respeito ao próximo, a importância dos diálogos e o desenvolvimento do conhecimento em parceria, permanece sendo de muito valor.

As discussões a respeito do trabalho de Paulo Freire mostram o quão importante ele foi historicamente e sua constante capacidade de trazer reflexões sobre o futuro da educação. Suas contribuições, mesmo com as críticas que receberam, ainda estão presentes nas discussões acadêmicas e nas práticas educativas que se desenvolvem em diferentes contextos sociais.

Mais do que apresentar soluções prontas, a pedagogia de Freire provoca educadores e alunos a adotarem uma atitude de pesquisa em relação à realidade. Essa atitude de se perguntar, refletir e procurar mudar, uma dos pontos fundamentais do pensamento crítico cultivados através do seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando estudamos a obra de Paulo Freire, fica claro o quanto ele foi importante para o desenvolvimento do pensamento crítico na educação atual. Ao propor um modelo de educação que tem como foco a conversa, a reflexão e a participação ativa dos alunos, o autor mostra uma proposta pedagógica com foco no crescimento humano e na transformação social. Sua visão da educação como prática de liberdade ainda motiva educadores em variados contextos, sobretudo diante das disparidades sociais que persistem na realidade brasileira e global. Nesse sentido, sua proposta colabora para o desenvolvimento de pessoas mais reflexivas, que entendem criticamente os fenômenos sociais e que podem atuar de forma participativa na construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

A educação bancária, o diálogo e a conscientização crítica são, sem dúvida, o coração pulsante de sua teoria educativa. Esses pontos seguem ajudando de forma significativa para a elaboração de práticas pedagógicas que motivem a autonomia intelectual e a participação cidadã. Ao defender uma relação de igualdade entre professores e alunos, Paulo Freire deixa claro que o conhecimento é construído de forma

coletiva por meio da participação de todas e do compartilhamento de experiências. Essa visão ajuda o desenvolvimento de habilidades importante para a vida em sociedade: a capacidade de argumentar, analisar, ouvir e tomar decisões. Considerar o diálogo como prática pedagógica também amplia as possibilidades de criação de ambientes educacionais mais democráticos e inclusivos, sem deixar de lado o compromisso com o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Diante dos desafios que a educação do século XXI impõe, o pensamento de Freire ainda é um grande norteador para professores, pesquisadores e instituições que buscam uma educação democrática, inclusiva e transformadora. Numa sociedade onde a circulação da informação ocorre de forma cada vez mais acelerada, onde as tecnologias digitais influenciam o dia a dia e os discursos, muitas vezes, apresentam uma profundida analítica reduzida, desenvolver o pensamento crítico torna-se uma necessidade cada vez mais premente. Nesse sentido, a obra de Freire continua relevante ao ressaltar a necessidade de se questionar, investigar e ler criticamente o mundo. Sua obra reitera que a educação não pode se restringir apenas à assimilação de conteúdos, mas deve ser um processo contínuo de formação humana, participação na vida social e fortalecimento da cidadania.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GADOTTI, Moacir**. História das ideias pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

ROMÃO, José Eustáquio**. Paulo Freire e o pacto populista.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação: construindo a cidadania.** São Paulo: FTD, 2017.

CONSUMO CONSCIENTE SUSTENTABILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR



CONSCIOUS CONSUMPTION AND SUSTAINABILITY IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

KARINNA SOUZA DE AQUINO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIBAN (2007); Professora de Educação Infantil – na Cei Jardim Macedônia

Resumo

O presente Trabalho de Conclusão de Curso aborda o tema Consumo Consciente e Sustentabilidade no Ambiente Escolar**,** destacando a importância da educação ambiental na formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a preservação do meio ambiente. O estudo teve como objetivo compreender o papel da escola na promoção de práticas sustentáveis e na construção de hábitos de consumo responsável entre os estudantes. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos oficiais e legislações relacionadas à educação ambiental e ao desenvolvimento sustentável. Ao longo da investigação, verificou-se que a escola constitui um espaço privilegiado para a promoção da sustentabilidade por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares, projetos educativos e ações que envolvem toda a comunidade escolar. Evidenciou-se ainda que a atuação dos professores, da equipe gestora e das famílias é essencial para fortalecer a conscientização ambiental e estimular atitudes responsáveis em relação ao uso dos recursos naturais. Conclui-se que a inserção da educação ambiental no cotidiano escolar contribui significativamente para a formação integral dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento da cidadania, da responsabilidade socioambiental e do compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, sustentável e consciente.

Palavras-chave: Consumo Consciente; Sustentabilidade; Educação Ambiental. Ambiente Escolar; Práticas Pedagógicas; Cidadania.

Abstract

This capstone project addresses the theme of Conscious Consumption and Sustainability in the School Environment, highlighting the importance of environmental education in shaping citizens who are conscious, critical, and committed to environmental preservation. The study aimed to understand the school's role in promoting sustainable practices and fostering responsible consumption habits among students. The research is characterized as a bibliographic study with a qualitative approach, grounded in books, scientific articles, official documents, and legislation related to environmental education and sustainable development. The investigation revealed that the school serves as a prime setting for promoting sustainability through interdisciplinary pedagogical practices, educational projects, and initiatives involving the entire school community. It also became evident that the involvement of teachers, the management team, and families is essential for strengthening environmental awareness and encouraging responsible attitudes toward the use of natural resources. The study concludes that integrating environmental education into daily school life contributes significantly to the holistic development of students, fostering citizenship, socio-environmental responsibility, and a commitment to building a more just, sustainable, and conscious society.

Keywords: Conscious Consumption; Sustainability; Environmental Education; School Environment; Pedagogical Practices; Citizenship.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as questões relacionadas ao meio ambiente têm ocupado posição de destaque nas discussões globais, em razão dos impactos provocados pelo consumo excessivo dos recursos naturais, pelo aumento da geração de resíduos e pelas mudanças climáticas. Nesse contexto, o consumo consciente e a sustentabilidade tornaram-se temas essenciais para a construção de uma sociedade mais responsável, comprometida com a preservação ambiental e com o desenvolvimento sustentável. A educação, especialmente no ambiente escolar, assume papel estratégico na formação de cidadãos capazes de refletir criticamente sobre seus hábitos de consumo e suas consequências para o planeta.

A escola é reconhecida como um espaço privilegiado para a promoção de práticas sustentáveis e para o desenvolvimento de valores que favoreçam o respeito ao meio ambiente. Por meio de ações pedagógicas, projetos interdisciplinares e experiências vivenciadas no cotidiano escolar, é possível estimular nos estudantes atitudes voltadas à redução do desperdício, ao uso racional dos recursos naturais, à reciclagem, ao reaproveitamento de materiais e ao consumo responsável. Dessa forma, a educação ambiental deixa de ser apenas um conteúdo curricular e passa a constituir uma prática permanente de conscientização e transformação social.

A abordagem do consumo consciente no contexto escolar encontra respaldo na legislação brasileira, especialmente na Política Nacional de Educação Ambiental, que estabelece a educação

ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional. Além disso, documentos como a Base Nacional Comum Curricular reforçam a necessidade de desenvolver competências relacionadas à responsabilidade socioambiental, ao exercício da cidadania e à formação integral dos estudantes, integrando essas temáticas às diferentes áreas do conhecimento.

Diante desse cenário, este Trabalho de Conclusão de Curso tem como tema "Consumo Consciente e Sustentabilidade no Ambiente Escolar"**,** buscando compreender de que maneira a escola pode contribuir para a formação de indivíduos mais conscientes em relação aos impactos de suas escolhas de consumo. Pretende-se discutir a importância da educação ambiental como instrumento de transformação social, analisando práticas pedagógicas que favoreçam a construção de uma cultura de sustentabilidade no cotidiano escolar.

A relevância deste estudo está na necessidade de fortalecer ações educativas que promovam mudanças de comportamento e incentivem o compromisso coletivo com a preservação do meio ambiente. Espera-se que a pesquisa contribua para ampliar as reflexões sobre o papel da escola na formação de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com a construção de um futuro mais sustentável para as presentes e futuras gerações.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: CONSUMO CONSCIENTE E SUSTENTABILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

O crescimento populacional, a industrialização e o avanço do consumo nas últimas décadas têm provocado impactos significativos sobre os recursos naturais e o equilíbrio ambiental. O modelo de desenvolvimento baseado na exploração intensa dos recursos e no consumo desenfreado tem contribuído para problemas como o aumento da produção de resíduos sólidos, a poluição do ar, da água e do solo, o desmatamento e as mudanças climáticas. Diante desse cenário, o conceito de consumo consciente surge como uma alternativa para promover hábitos mais responsáveis e sustentáveis.

O consumo consciente consiste na prática de adquirir, utilizar e descartar produtos de maneira responsável, considerando não apenas as necessidades individuais, mas também os impactos sociais, econômicos e ambientais gerados por essas escolhas. Trata-se de um comportamento que incentiva a redução do desperdício, a reutilização de materiais, a reciclagem e a valorização de práticas que preservem os recursos naturais para as gerações presentes e futuras.

A sustentabilidade, por sua vez, refere-se ao desenvolvimento capaz de atender às necessidades da sociedade atual sem comprometer a capacidade das futuras gerações de suprirem suas próprias necessidades. Esse conceito integra dimensões ambientais, sociais e econômicas, defendendo uma relação equilibrada entre crescimento, qualidade de vida e preservação dos recursos naturais.

Nesse contexto, torna-se indispensável promover mudanças culturais que levem a população a refletir sobre seus hábitos de consumo e sua responsabilidade na conservação do meio ambiente. Essas mudanças dependem, em grande parte, de processos educativos capazes de desenvolver valores, atitudes e competências voltadas à cidadania e à responsabilidade socioambiental.

A educação ambiental constitui um dos principais instrumentos para a construção de uma sociedade sustentável. Seu objetivo vai além da transmissão de conhecimentos sobre a natureza, buscando desenvolver nos indivíduos uma consciência crítica acerca das relações entre ser humano, sociedade e meio ambiente.

No Brasil, a educação ambiental é reconhecida pela Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei nº 9.795/1999, que a define como um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa legislação reforça a necessidade de integrar a temática ambiental ao currículo escolar de forma interdisciplinar, favorecendo a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores voltados à preservação ambiental.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular destaca a importância da formação integral dos estudantes e incentiva o desenvolvimento de competências relacionadas à responsabilidade, à cidadania e ao compromisso com o desenvolvimento sustentável. Assim, a educação ambiental deixa de ser uma disciplina isolada e passa a integrar diferentes áreas do conhecimento, favorecendo práticas pedagógicas contextualizadas e significativas.

A escola, nesse processo, assume o papel de mediadora entre o conhecimento científico e as experiências cotidianas dos estudantes, incentivando a reflexão crítica sobre os impactos das ações humanas no meio ambiente e estimulando atitudes voltadas ao cuidado com o planeta.

A escola representa um espaço privilegiado para a construção de valores relacionados ao consumo consciente e à sustentabilidade. Desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, é possível desenvolver ações educativas que incentivem hábitos sustentáveis e promovam a participação ativa dos estudantes na preservação ambiental.

Projetos como hortas escolares, coleta seletiva, campanhas de redução do desperdício de água e energia, reutilização de materiais recicláveis e oficinas de educação ambiental constituem estratégias pedagógicas que aproximam a teoria da prática. Essas experiências possibilitam que os estudantes compreendam que pequenas atitudes cotidianas podem gerar impactos positivos para a comunidade e para o meio ambiente.

Além das ações desenvolvidas em sala de aula, é fundamental envolver toda a comunidade escolar — gestores, professores, funcionários e famílias — na construção de uma cultura de

sustentabilidade. Quando a escola promove práticas coletivas voltadas ao cuidado ambiental, fortalece o sentimento de pertencimento, a cooperação e o exercício da cidadania.

O professor exerce papel fundamental na formação de estudantes conscientes e comprometidos com a preservação ambiental. Sua atuação vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo a mediação de experiências que favoreçam a reflexão crítica, a participação ativa e a construção de valores éticos relacionados ao meio ambiente.

Para isso, é necessário que os docentes desenvolvam metodologias que integrem teoria e prática, utilizando recursos diversificados, projetos interdisciplinares, atividades investigativas e situações-problema que despertem o interesse dos estudantes. O educador também atua como exemplo, demonstrando, por meio de suas próprias atitudes, a importância do consumo responsável e do cuidado com os recursos naturais.

Dessa forma, a formação continuada dos professores torna-se indispensável para que possam desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, alinhadas às demandas da educação contemporânea e aos desafios da sustentabilidade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONSUMO CONSCIENTE E DA SUSTENTABILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola exerce um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres em relação ao meio ambiente. Mais do que transmitir conhecimentos, a instituição escolar deve promover a construção de valores, atitudes e comportamentos que contribuam para a preservação dos recursos naturais e para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável. Nesse sentido, a educação ambiental deve estar presente no cotidiano escolar, integrando-se às práticas pedagógicas e às experiências vivenciadas pelos estudantes.

A formação para a cidadania ambiental envolve a compreensão de que as ações individuais e coletivas produzem impactos diretos na qualidade de vida das pessoas e na conservação do planeta. Dessa forma, a escola deve incentivar o protagonismo estudantil, possibilitando que os alunos participem de projetos, campanhas e atividades que promovam o cuidado com o meio ambiente e o consumo consciente.

A sustentabilidade é um tema transversal e, por isso, deve ser trabalhada de forma interdisciplinar. Cada área do conhecimento pode contribuir para ampliar a compreensão dos estudantes sobre os desafios ambientais e sobre as possíveis soluções para os problemas enfrentados pela sociedade.

Na Língua Portuguesa, os estudantes podem produzir textos, reportagens, cartas e campanhas de conscientização sobre o consumo responsável. Em Matemática, é possível analisar gráficos

relacionados ao consumo de água, energia elétrica e produção de resíduos. Nas Ciências, investigam-se os ciclos da natureza, a biodiversidade, a reciclagem e os impactos ambientais. Em Geografia e História, discutem-se as transformações do espaço geográfico, o desenvolvimento sustentável e as relações entre sociedade, economia e meio ambiente. Já nas Artes, podem ser desenvolvidas atividades de reutilização de materiais recicláveis, estimulando a criatividade e a consciência ambiental.

Essa integração entre os componentes curriculares torna o aprendizado mais significativo e demonstra aos estudantes que as questões ambientais fazem parte de diferentes aspectos da vida cotidiana.

As práticas pedagógicas voltadas à sustentabilidade podem assumir diferentes formas, sempre considerando a realidade da comunidade escolar. Projetos permanentes e ações coletivas favorecem o desenvolvimento de hábitos sustentáveis e fortalecem o compromisso dos estudantes com a preservação ambiental.

Essas iniciativas contribuem para aproximar os conteúdos escolares da realidade dos estudantes, tornando-os participantes ativos na construção de soluções para os problemas ambientais.

A promoção da sustentabilidade depende do envolvimento de toda a comunidade escolar. Quando famílias, professores, gestores, funcionários e estudantes atuam de forma colaborativa, as ações educativas tornam-se mais efetivas e seus resultados ultrapassam os limites da escola.

A participação das famílias fortalece a continuidade das práticas sustentáveis no ambiente doméstico, estimulando hábitos como a separação de resíduos, a economia de água e energia, o reaproveitamento de materiais e o consumo responsável. Da mesma forma, parcerias com instituições públicas, universidades, organizações não governamentais e empresas podem ampliar as oportunidades de aprendizagem por meio de palestras, oficinas, campanhas e projetos comunitários.

Esse trabalho coletivo fortalece a consciência ambiental e contribui para a formação de uma cultura de responsabilidade compartilhada em relação ao meio ambiente.

Apesar dos avanços nas políticas públicas e da crescente preocupação com a sustentabilidade, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para desenvolver ações permanentes de educação ambiental. Entre os principais desafios estão a falta de recursos materiais, a ausência de formação continuada para os professores, a limitação de tempo no currículo escolar e, em alguns casos, a pouca participação das famílias.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de superar práticas pontuais, realizadas apenas em datas comemorativas, como o Dia Mundial do Meio Ambiente. A educação ambiental precisa

estar presente durante todo o ano letivo, integrada ao currículo e às práticas pedagógicas de maneira contínua e contextualizada.

Para que isso aconteça, é essencial que a gestão escolar incentive projetos permanentes, ofereça condições para o planejamento coletivo e promova ações de formação que fortaleçam o trabalho dos professores.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO CONSCIENTE E A SUSTENTABILIDADE

A preocupação com a preservação ambiental e com a utilização responsável dos recursos naturais passou a integrar as políticas públicas brasileiras a partir do fortalecimento das discussões internacionais sobre o desenvolvimento sustentável. A educação ambiental consolidou-se como uma importante estratégia para promover mudanças de comportamento, incentivar a participação social e contribuir para a construção de uma sociedade ambientalmente responsável.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 reconhece o meio ambiente ecologicamente equilibrado como um direito de todos e estabelece que o Poder Público e a coletividade têm o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. Nesse contexto, a educação ambiental torna-se um instrumento essencial para garantir que esse direito seja efetivamente compreendido e exercido pela população.

Outro importante marco legal é a Lei nº 9.795/1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental. A legislação determina que a educação ambiental deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma contínua, permanente e integrada ao currículo escolar. Além disso, estabelece que a responsabilidade pela promoção da educação ambiental não é exclusiva da escola, mas compartilhada entre governo, instituições de ensino, empresas e sociedade civil.

A Educação Ambiental já era contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados no final da década de 1990, por meio do tema transversal Meio Ambiente, que orientava as escolas a desenvolverem práticas educativas voltadas à preservação ambiental, ao consumo consciente e à formação da cidadania. Os PCNs representaram um importante avanço ao incentivar a abordagem interdisciplinar das questões ambientais no currículo escolar. Entretanto, atualmente, o documento normativo que orienta a Educação Básica brasileira é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio.

A BNCC reforça a necessidade de formar estudantes capazes de atuar de maneira ética, responsável e consciente diante dos desafios da sociedade contemporânea. Embora a sustentabilidade não seja tratada como uma disciplina específica, seus princípios estão presentes nas Competências Gerais da Educação Básica, especialmente naquelas relacionadas ao pensamento científico, crítico e

criativo, à responsabilidade e cidadania, à cultura digital, ao respeito à diversidade e ao compromisso com a preservação do meio ambiente e com o desenvolvimento sustentável.

A BNCC incentiva que as escolas desenvolvam práticas pedagógicas interdisciplinares, aproximando os conteúdos curriculares das questões ambientais vivenciadas pelos estudantes em seu cotidiano. Essa abordagem favorece a aprendizagem significativa e possibilita que crianças e adolescentes compreendam que suas atitudes individuais influenciam diretamente a qualidade de vida da coletividade.

Assim, o desenvolvimento de projetos voltados ao consumo consciente, à preservação dos recursos naturais e à gestão adequada dos resíduos torna-se uma oportunidade para integrar teoria e prática, fortalecendo a formação cidadã.

A construção de uma escola sustentável depende do envolvimento de toda a comunidade escolar, mas a equipe gestora possui papel estratégico na organização e implementação das ações. Cabe à gestão escolar promover espaços de diálogo, incentivar projetos interdisciplinares, apoiar a formação continuada dos professores e garantir que as práticas sustentáveis façam parte do Projeto Político-Pedagógico da instituição.

Uma gestão comprometida com a sustentabilidade também busca estabelecer parcerias com órgãos públicos, universidades, empresas e organizações da sociedade civil, ampliando as oportunidades de aprendizagem e fortalecendo os projetos desenvolvidos pela escola.

Além disso, pequenas mudanças na organização dos espaços escolares podem contribuir significativamente para a formação dos estudantes, como a implantação da coleta seletiva, o reaproveitamento de água da chuva, quando possível, a redução do consumo de papel, a utilização consciente de energia elétrica e a manutenção de áreas verdes.

A atuação do professor é decisiva para o sucesso das ações de educação ambiental. Entretanto, para que o docente possa desenvolver práticas inovadoras e contextualizadas, é necessário investir em sua formação inicial e continuada.

A formação continuada possibilita que os educadores ampliem seus conhecimentos sobre sustentabilidade, metodologias ativas, projetos interdisciplinares e educação ambiental crítica. Dessa forma, o professor torna-se capaz de planejar atividades que despertem o interesse dos estudantes e promovam a construção do conhecimento por meio da investigação, da participação e da resolução de problemas.

Metodologias como aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso, oficinas, experimentações, visitas de campo e ações comunitárias favorecem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e estimulam a adoção de práticas sustentáveis no cotidiano.

A escola não apenas transmite conhecimentos, mas também influencia comportamentos, valores e atitudes. Quando promove a educação para a sustentabilidade, contribui para formar cidadãos capazes de compreender os desafios ambientais e participar ativamente da construção de soluções para esses problemas.

Ao incentivar práticas de consumo consciente, respeito à natureza, redução do desperdício e responsabilidade coletiva, a escola fortalece a cidadania e amplia a participação social dos estudantes. Esses aprendizados tendem a ultrapassar os muros da instituição, alcançando as famílias e a comunidade, que passam a adotar práticas mais sustentáveis em seu cotidiano.

Dessa forma, a educação ambiental representa uma importante ferramenta de transformação social, capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, consciente e comprometida com a preservação do meio ambiente.

Além das ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, é fundamental que a escola incorpore a sustentabilidade em sua cultura organizacional, transformando-a em um princípio orientador de suas práticas cotidianas. Isso significa que atitudes como a economia de água e energia, a redução do uso de materiais descartáveis, a separação correta dos resíduos, a reutilização de recursos e a valorização dos espaços verdes devem fazer parte da rotina escolar.

Quando essas práticas são vivenciadas diariamente por estudantes, professores e demais profissionais da educação, elas deixam de ser apenas conteúdos teóricos e passam a constituir experiências concretas de aprendizagem. Dessa forma, a escola torna-se um ambiente educador, capaz de influenciar positivamente a formação de hábitos, valores e atitudes que poderão ser reproduzidos pelos estudantes em seus lares e na comunidade, ampliando o alcance das ações de educação ambiental e contribuindo para a construção de uma sociedade mais sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar a importância do consumo consciente e da sustentabilidade no ambiente escolar, destacando o papel da escola na formação de cidadãos comprometidos com a preservação do meio ambiente e com a construção de uma sociedade mais sustentável. Ao longo da pesquisa, verificou-se que a educação ambiental constitui um importante instrumento de transformação social, pois promove o desenvolvimento de conhecimentos, valores,

atitudes e competências que favorecem a adoção de práticas responsáveis em relação ao consumo e ao uso dos recursos naturais.

A pesquisa evidenciou que a escola possui um papel estratégico na formação integral dos estudantes, sendo um espaço privilegiado para a construção da consciência ambiental desde os primeiros anos da educação básica. Quando a educação ambiental é desenvolvida de forma contínua, interdisciplinar e articulada ao cotidiano escolar, ela possibilita que os estudantes compreendam os impactos de suas ações sobre o meio ambiente e desenvolvam atitudes pautadas na responsabilidade, no respeito à natureza e na cidadania.

Também foi possível compreender que a promoção do consumo consciente depende do envolvimento de toda a comunidade escolar. Gestores, professores, funcionários, estudantes e famílias devem atuar de maneira colaborativa para fortalecer práticas sustentáveis, transformando a escola em um ambiente que valorize a preservação ambiental, a redução do desperdício, a reutilização de materiais e o uso consciente dos recursos naturais. Esse trabalho coletivo amplia os resultados das ações educativas e contribui para que os conhecimentos adquiridos sejam incorporados ao cotidiano dos estudantes e de suas famílias.

Outro aspecto relevante identificado neste estudo refere-se à importância das políticas públicas educacionais e dos documentos orientadores da educação brasileira, que reforçam a necessidade de inserir a educação ambiental de forma permanente no currículo escolar. A Política Nacional de Educação Ambiental e a Base Nacional Comum Curricular oferecem fundamentos que orientam a elaboração de práticas pedagógicas voltadas à sustentabilidade, incentivando o desenvolvimento de competências relacionadas à cidadania, ao pensamento crítico e à responsabilidade socioambiental.

Diante dos estudos realizados, conclui-se que a formação de hábitos sustentáveis deve ser compreendida como um processo contínuo, que exige planejamento, compromisso institucional e participação coletiva. Nesse sentido, a escola assume uma função que ultrapassa a transmissão de conteúdos, tornando-se um espaço de transformação social, no qual os estudantes aprendem a refletir sobre suas escolhas, a respeitar o meio ambiente e a contribuir para o desenvolvimento sustentável.

Por fim, espera-se que este trabalho possa contribuir para ampliar as discussões sobre a importância da educação ambiental no contexto escolar, incentivando educadores, gestores e demais profissionais da educação a desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras que fortaleçam o consumo consciente e a sustentabilidade. Considera-se que investir na formação ambiental das novas gerações representa um compromisso com a qualidade de vida, com a preservação dos recursos naturais e com a construção de um futuro mais justo, equilibrado e sustentável para toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 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, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, **institui a Política Nacional de Educação Ambiental** e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 abr. 1999.

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

Edgar Morin. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

Enrique Leff. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

Moacir Gadotti. **Pedagogia da Terra**. 6. ed. São Paulo: Peirópolis, 2009.

Paulo Freire. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

Philippe Perrenoud. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Organização das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** Nova York: ONU, 2015.

José Carlos Libâneo. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Cipriano Carlos Luckesi. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



O BRINCAR HEURÍSTICO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EXPLORAÇÃO, A AUTONOMIA E AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DOS BEBÊS

HEURISTIC PLAY: CONTRIBUTIONS TO BABIES' EXPLORATION, AUTONOMY, AND LEARNING EXPERIENCES

KATIA FERNANDA DE MEIRA
Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Licenciada em Pedagogia e em História, com pós-graduação em Psicopedagogia e em Educação Especial.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do brincar heurístico para a exploração do ambiente, a construção da autonomia e as experiências de aprendizagem dos bebês no contexto do Berçário II. Parte-se do seguinte problema de pesquisa: como o brincar heurístico contribui para esses processos? Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada nas obras de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson, Paulo Fochi e Lev Vygotsky, articuladas à análise documental da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do Currículo da Cidade: Educação Infantil e do documento “Os CEMEIs na Cidade de São Paulo”. Os resultados indicam que o brincar heurístico reorganiza o papel do professor, que passa a atuar na seleção e renovação intencional dos materiais, na observação sistemática das ações dos bebês e na documentação pedagógica dessas experiências, em vez de conduzir diretamente a exploração da criança. A análise documental mostra que essa concepção de infância dialoga com os princípios normativos que orientam a Educação Infantil brasileira, reconhecendo o bebê como sujeito ativo de suas próprias aprendizagens. Conclui-se que o brincar heurístico constitui uma prática pedagogicamente fundamentada, capaz de sustentar, no cotidiano do Berçário, princípios que os documentos oficiais

apresentam como orientadores da Educação Infantil, sem prescindir do rigor exigido pela segurança dos bebês.

Palavras-chave: Brincar Heurístico; Educação Infantil; Autonomia; Berçário; Documentação Pedagógica

ABSTRACT

This study aims to analyze the contributions of heuristic play to environmental exploration, the development of autonomy, and the learning experiences of infants in the context of the *Berçário II* (infant care classroom for older infants). It addresses the following research question: how does heuristic play contribute to these processes? This is a qualitative bibliographic study grounded in the works of Elinor Goldschmied and Sonia Jackson, Paulo Fochi, and Lev Vygotsky, combined with a document analysis of the National Common Curricular Base (BNCC), the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education, the *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (City Curriculum: Early Childhood Education), and the document *Os CEMEIs na Cidade de São Paulo* (CEMEIs in the City of São Paulo). The results indicate that heuristic play redefines the teacher's role; the teacher shifts to intentionally selecting and refreshing materials, systematically observing the infants' actions, and documenting these experiences pedagogically, rather than directly directing the child's exploration. The document analysis shows that this conception of childhood aligns with the normative principles guiding Brazilian Early Childhood Education, recognizing the infant as an active agent in their own learning. The study concludes that heuristic play is a pedagogically grounded practice capable of upholding—within the daily routine of the infant classroom—the principles set forth in official documents as guidelines for Early Childhood Education, without compromising the rigor required for infant safety.

Keywords: Heuristic Play; Early Childhood Education; Autonomy; Infant Classroom; Pedagogical Documentation

INTRODUÇÃO

O brincar ocupa, na Educação Infantil, um lugar que a legislação brasileira reconhece como estruturante, não complementar: interações e brincadeiras compõem, ao lado do cuidado, os eixos sobre os quais toda a prática pedagógica com bebês e crianças pequenas deveria se organizar (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018). Essa concepção corresponde a uma mudança mais ampla na forma como a pesquisa em Educação Infantil passou a tratar os bebês, hoje reconhecidos como sujeitos que já investigam, escolhem e produzem conhecimento sobre o mundo desde os primeiros meses de vida. Essa mudança deixa para trás a imagem do bebê como ser em falta, à espera do desenvolvimento que o tornaria capaz de aprender. Diante desse cenário, cresce o interesse por propostas pedagógicas que transformem essa

concepção de infância em práticas concretas, organizando ambientes que favoreçam a exploração, a autonomia e a participação ativa dos bebês.

O brincar heurístico é uma dessas propostas. Criado por Elinor Goldschmied com base em sua observação de bebês em creches inglesas, ele parte de uma aposta simples: oferecer materiais diversos, sem função de brinquedo, e permitir que a criança os explore por conta própria, sem a mediação verbal constante do adulto. Essa simplicidade aparente envolve exigências pedagógicas concretas: a seleção dos materiais segue critérios de segurança, e a organização do espaço depende de observação sistemática como instrumento de planejamento. Esses elementos fazem do brincar heurístico uma prática tão rigorosa quanto qualquer atividade dirigida, ainda que sua lógica seja inversa.

Com base nesse contexto, este trabalho parte do seguinte problema de pesquisa: como o brincar heurístico contribui para a exploração do ambiente, a construção da autonomia e as experiências de aprendizagem dos bebês no Berçário II?

A relevância desse problema pode ser situada em três planos. No plano científico, o brincar heurístico ainda ocupa um espaço relativamente restrito na literatura sobre Educação Infantil quando comparado a outras abordagens, o que justifica a articulação e a análise da literatura disponível sobre o tema. Já no plano pedagógico, compreender os fundamentos e as condições de aplicação do brincar heurístico oferece subsídios concretos para a organização do trabalho docente no Berçário II, etapa em que os bebês já se deslocam com autonomia crescente pelo espaço, mas ainda dependem inteiramente do adulto para a segurança dessa exploração. Há, por fim, um plano social: discutir propostas que respeitem as especificidades da primeira infância fortalece uma concepção de Educação Infantil comprometida com a qualidade da experiência educativa dos bebês, e não apenas com sua permanência segura na instituição.

Este trabalho tem como objetivo analisar, a partir da literatura científica e dos documentos oficiais da Educação Infantil, as contribuições do brincar heurístico para a exploração, a autonomia e as experiências de aprendizagem dos bebês. Para isso, busca-se compreender os fundamentos teóricos que sustentam essa proposta, discutir o papel do professor na organização dos espaços, dos materiais e das experiências, analisar suas contribuições para o desenvolvimento da curiosidade e das interações entre os bebês, e relacionar essas contribuições às orientações da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e do Currículo da Cidade: Educação Infantil.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, estruturada em duas frentes complementares. A primeira consiste na análise das obras de Goldschmied e Jackson (2006), Fochi (2018) e Vygotsky (1991), que fundamentam teoricamente o conceito de brincar heurístico e sua relação com os processos de desenvolvimento infantil. A segunda corresponde à análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil (BRASIL, 2009), do Currículo da Cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) e de Os CEMEIs na Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2024), buscando identificar como os princípios que orientam a Educação Infantil brasileira e paulistana dialogam com os fundamentos do brincar heurístico. A interpretação das obras e dos documentos foi realizada de forma articulada, buscando identificar convergências entre a produção teórica sobre o brincar heurístico e os princípios que orientam a Educação Infantil nas políticas públicas, especialmente no que se refere à autonomia, à exploração, à investigação e à participação ativa das crianças.

A seleção desses referenciais decorre diretamente do objeto investigado. Goldschmied e Jackson (2006) e Fochi (2018) foram escolhidos por serem, respectivamente, referências fundamentais para a compreensão do conceito de brincar heurístico e para sua discussão no contexto brasileiro, enquanto Vygotsky (1991) fornece o embasamento teórico para compreender a mediação pedagógica implícita na organização do ambiente. Quanto à análise documental, a opção por articular documentos de âmbito nacional (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018) aos de âmbito municipal (SÃO PAULO, 2019; SÃO PAULO, 2024) justifica-se pelo contexto institucional em que se situam os exemplos discutidos neste trabalho: o Berçário II integra a Rede Municipal de Educação Infantil de São Paulo, de modo que os documentos dessa rede complementam as diretrizes nacionais ao oferecer orientações específicas para a faixa etária e o tipo de instituição aqui analisados, sem ampliar o escopo da pesquisa para além do necessário à discussão proposta.

Embora esta pesquisa seja de natureza bibliográfica e documental, a discussão teórica é ilustrada, de forma exemplificativa, por situações e materiais oriundos da prática docente da autora no contexto do Berçário II. Esses exemplos não constituem dados empíricos submetidos à análise sistemática, nem configuram um relato de pesquisa de campo, sendo utilizados apenas para aproximar os referenciais teóricos das possibilidades de organização pedagógica no cotidiano da Educação Infantil.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS

A INFÂNCIA COMO ETAPA DE DIREITOS

Até meados do século XX, a creche no Brasil tinha caráter predominantemente assistencial, voltado ao atendimento de famílias em situação de vulnerabilidade e à guarda das crianças durante a jornada de trabalho dos pais. Essa concepção começou a mudar com a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como direito de todos, e se consolidou com a LDB (Lei nº 9.394/1996), que inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil formalizam essa mudança de estatuto ao definir a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade nas interações cotidianas (BRASIL, 2009), rompendo com a ideia do bebê como projeto de pessoa ainda incompleto. A BNCC amplia essa concepção ao estender os seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) também aos bebês (BRASIL, 2018), reforçando

que a especificidade da primeira infância é uma forma própria de participar do mundo: pelo corpo, pelo gesto, pela exploração sensorial, antes de a linguagem verbal se consolidar.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento infantil se constitui na relação entre a criança e o meio social, mediada por instrumentos e signos culturais que se materializam, entre outros aspectos, nos objetos e experiências organizados no ambiente, trajetória que não se reduz a um percurso predeterminado pela maturação biológica. Antes de a linguagem verbal se estabelecer como principal instrumento de pensamento, é a ação sobre o mundo concreto que constitui a via privilegiada de conhecimento do bebê: desde cedo, ele investiga sistematicamente peso, textura, som e possibilidades de encaixe dos objetos, construindo hipóteses que antecedem a capacidade de nomeá-las verbalmente, e que depois a ela se articulam.

O corpo e o movimento ocupam lugar central nesse processo, reconhecido pelo campo de experiências "Corpo, gestos e movimentos" da BNCC (BRASIL, 2018): rolar, engatinhar, sustentar-se em pé, alcançar um objeto distante: cada conquista motora amplia o alcance da investigação que o bebê pode realizar sobre o mundo, condição essencial para propostas como o brincar heurístico.

O BERÇÁRIO II COMO CONTEXTO EDUCATIVO

O Berçário II reúne bebês em fase de transição motora intensa: a maioria já engatinha, muitos começam a caminhar, e a autonomia de deslocamento aumenta significativamente em relação ao Berçário I. Isso impõe uma reorganização do ambiente, que precisa comportar deslocamentos, quedas, tentativas de equilíbrio e disputas por objetos entre pares. O ambiente responde às possibilidades motoras específicas da faixa etária, com superfícies variadas, alturas diferentes de alcance e objetos que resistam à manipulação intensa e à investigação pela boca.

É nesse contexto que as experiências investigativas planejadas pelo professor, mas conduzidas autonomamente pelo bebê, ganham pertinência: o Berçário II reúne autonomia motora suficiente para que o bebê escolha e manipule objetos por conta própria, e dependência ainda integral do adulto para que essa exploração aconteça em condições seguras: articulação que o capítulo seguinte examina em profundidade.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO BRINCAR HEURÍSTICO

O brincar heurístico surgiu na Inglaterra, na década de 1980, como desdobramento do cesto dos tesouros. Elinor Goldschmied havia criado o cesto para bebês que ainda não caminham, reunindo objetos do cotidiano ao alcance da criança sentada. Quando essas mesmas crianças começaram a andar e perderam o interesse por ficar sentadas diante do cesto, Goldschmied precisou pensar uma proposta

equivalente para corpos que já se deslocam pelo espaço, e foi dessa continuidade que nasceu o brincar heurístico (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

A palavra vem do grego heuriskein, descobrir. Goldschmied e Jackson (2006) usam o termo para nomear uma modalidade de brincar em que a criança investiga, por conta própria, as propriedades físicas dos objetos: o peso de uma pedra de rio, o som de uma tampa de metal contra o chão, o encaixe possível entre um tubo de papelão e uma bola. Não há resposta certa a alcançar, nem resultado esperado pelo adulto. O valor da atividade está no próprio processo de manipular, comparar, empilhar, derrubar, recomeçar.

A essa proposta corresponde também uma reconfiguração do papel do professor, cuja atuação deixa de se concentrar na condução direta das ações infantis para privilegiar a preparação dos contextos e a observação das explorações realizadas pelos bebês. Essa dimensão será discutida de forma mais detalhada no capítulo seguinte.

Sob essa perspectiva, a mediação pode ser compreendida não apenas nas intervenções verbais do adulto, mas também na organização intencional do ambiente e das condições em que a ação da criança ocorre (VYGOTSKY, 1991). O bebê que gira um funil de metal em várias posições até encontrar aquela em que ele se equilibra sobre a mesa está operando sobre o real dentro de um espaço que um adulto pensou, selecionou e ofereceu para ele.

Os materiais do brincar heurístico não são fabricados como brinquedo. Goldschmied e Jackson (2006) defendem o uso de argolas de madeira, correntes, novelos de lã, caixas metálicas, retalhos de tecido, tubos de PVC, pedaços de cortiça: objetos naturais ou de sucata doméstica e industrial. Esses materiais caracterizam-se por não possuírem uma finalidade única ou um modo predeterminado de uso: suas diferentes formas, texturas, pesos e possibilidades de combinação favorecem investigações diversas, permitindo que cada bebê atribua novos significados aos objetos durante a exploração (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; FOCHI, 2018). No Berçário II, oferecer essa variedade exige do professor avaliar cada objeto quanto ao tamanho, à ausência de partes soltas e ao risco de engasgo, sem abrir mão da diversidade sensorial que dá sentido à proposta.

Essa diversidade de materiais evidencia que o potencial do brincar heurístico está nas múltiplas possibilidades de exploração que o objeto oferece ao bebê, e não no objeto em si. O valor pedagógico da proposta desloca-se, assim, do brinquedo estruturado para a riqueza das experiências construídas na interação com diferentes materialidades.

A título ilustrativo, em situações pedagógicas do Berçário II, esse repertório se traduziu em cilindros, retalhos de tecido, papel celofane, papel kraft, caixas de papelão e utensílios de metal, como tigelas e escorredores, elementos naturais: pinhas, folhas, rolhas, coco, conchas, pedras, bucha vegetal: materiais de baixo custo e fácil reposição cuja ausência de função lúdica predeterminada favorecia múltiplas formas de exploração, combinação e investigação pelos bebês.

Em conjunto, esses referenciais indicam que o brincar heurístico não pode ser reduzido à oferta de materiais não estruturados: sua potência educativa depende da organização intencional do ambiente, da observação qualificada do professor e da valorização das iniciativas dos bebês. Esse argumento será desenvolvido com mais profundidade nos capítulos seguintes.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

Fochi (2018) descreve a atuação do professor no brincar heurístico como um trabalho que acontece majoritariamente fora da vista da criança: antes de cada sessão, na escolha e disposição dos materiais; depois, na leitura do que a observação revelou. Esse deslocamento da intervenção direta para o planejamento prévio do contexto é o que diferencia o brincar heurístico de uma atividade dirigida: o professor decide o que oferecer, mas não decide o que a criança fará com aquilo. Assim, a intencionalidade está na construção das condições para que diferentes formas de exploração possam emergir, deslocada da definição prévia dos resultados esperados.

Além da disponibilidade, a seleção dos materiais segue critérios próprios. Goldschmied e Jackson (2006) recomendam variar peso, textura, sonoridade e temperatura dentro de um mesmo conjunto de objetos, evitando repetir peças com propriedades semelhantes. Fochi (2018) acrescenta que os materiais precisam ser renovados com regularidade: os objetos podem perder parte de seu potencial investigativo quando permanecem inalterados por longos períodos, reduzindo o interesse inicial e a emergência de novas explorações. A renovação não precisa ser total; trocar parte dos objetos entre uma sessão e a seguinte já reabre o interesse do grupo.

A título de exemplo, em práticas pedagógicas desenvolvidas no Berçário II, essa renovação se manifestava na alternância entre sessões centradas em texturas e transparências (papel celofane, papel kraft, tecidos) e sessões centradas em sucata doméstica (potes, tampas, frascos, palitos), conjuntos que compartilhavam a lógica da ausência de função predeterminada, mas variavam a propriedade física em foco.

Na realidade do Berçário II, essa alternância ganha relevância porque a diversidade de materiais permite que cada bebê construa percursos investigativos próprios, respeitando ritmos, interesses e formas distintas de exploração, em vez de reproduzir, em sincronia com o grupo, uma mesma sequência de ações previstas pelo adulto.

Nesse arranjo, a observação deixa de ser um registro posterior à ação pedagógica e passa a ser o próprio instrumento de planejamento. É observando o que cada bebê fez com um determinado objeto (quanto tempo permaneceu envolvido com ele, que combinações tentou, com quem trocou olhares durante a exploração) que o professor decide o que manter, o que retirar e o que introduzir na sessão seguinte. Fochi (2018) situa essa observação como o elo entre uma sessão de brincar heurístico e a próxima: sem ela, a organização do espaço se repete por hábito, não por intenção.

A documentação pedagógica dessas observações cumpre uma função dupla. Registra, para o próprio professor, os padrões de interesse e de exploração de cada bebê ao longo do tempo, o que sustenta o planejamento individualizado dentro de uma proposta coletiva. Ao tornar visíveis os percursos investigativos das crianças, a documentação também favorece processos de reflexão sobre a própria prática pedagógica. E constitui, para a família e para a instituição, evidência visível de que o brincar heurístico é um espaço de aprendizagem com registro e intencionalidade próprios, distinto de um momento de dispersão entre atividades "mais sérias" (FOCHI, 2018).

Ao cumprir simultaneamente essas duas funções (registrar para planejar e registrar para comunicar), a documentação distingue a observação pedagógica de um simples controle de frequência das atividades: transforma o cotidiano do Berçário em objeto de reflexão contínua, não apenas em rotina executada.

Essa centralidade da observação individualizada, no entanto, evidencia um desafio para a implementação do brincar heurístico em diferentes contextos institucionais. A qualidade da observação descrita por Fochi (2018) depende de condições que permitam ao professor acompanhar atentamente as ações dos bebês, ao mesmo tempo em que responde às demandas de cuidado do grupo. Em turmas com maior número de bebês por professor, esse equilíbrio pode se tornar mais difícil de alcançar, sem que isso descaracterize os princípios da proposta.

A relação entre segurança, autonomia e liberdade de investigação organiza, por fim, os limites dentro dos quais tudo isso acontece. Goldschmied e Jackson (2006) são categóricas quanto à necessidade de avaliar cada objeto antes de oferecê-lo a bebês: tamanho compatível com o risco de engasgo, ausência de partes destacáveis, superfícies sem farpas ou arestas cortantes. Essa avaliação integra o próprio planejamento do espaço de que Fochi (2018) trata, e não uma etapa burocrática anterior ao brincar heurístico. Selecionar um material seguro e selecionar um material que ofereça uma investigação interessante são dimensões inseparáveis de um mesmo planejamento pedagógico.

Embora Goldschmied e Jackson (2006) privilegiem objetos cotidianos e materiais não estruturados como base do brincar heurístico, defende-se, neste trabalho, que materiais produzidos para uso pedagógico, como garrafas sensoriais e blocos de espuma, também podem favorecer investigações quando inseridos em contextos de exploração livre e organizados segundo os princípios do brincar heurístico. Isso porque o brincar heurístico se define pela ausência de um roteiro de uso imposto ao objeto no momento da exploração, independentemente de sua origem industrial ou artesanal: mesmo um material fabricado pode sustentar essa lógica quando o contexto pedagógico não prescreve o que a criança deve fazer com ele. Essa interpretação resulta da articulação entre a literatura analisada e a experiência docente da autora no contexto do Berçário II: nesses casos, o potencial investigativo decorreria da forma como o ambiente foi organizado e das possibilidades de ação oferecidas aos bebês, não apenas das características do objeto. Essa compreensão aproxima-se das discussões de Fochi (2018) e das orientações presentes em Os CEMEIs na Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2024), ao

reconhecer que as experiências de aprendizagem são produzidas na interação entre crianças, materiais, espaços e mediação docente, valorizando o protagonismo infantil e a construção de contextos investigativos.

Definidos os critérios que orientam a seleção dos materiais, a organização dos espaços e a atuação do professor, resta compreender como essas escolhas se traduzem nas experiências vividas pelos bebês. É essa mudança de perspectiva, do planejamento pedagógico para a ação infantil, que orienta a discussão do capítulo seguinte.

BRINCAR HEURÍSTICO, AUTONOMIA E APRENDIZAGEM NO BERÇÁRIO II

Uma vez organizado o contexto pedagógico nos termos discutidos anteriormente, torna-se possível analisar como os bebês se apropriam dos materiais, do espaço e das interações durante as sessões de brincar heurístico. Nessas sessões, a exploração sensorial ganha destaque particular: durante as sessões, é comum que os bebês manipulem correntes metálicas, investigando simultaneamente seu peso, sua temperatura e o som que produzem ao serem arrastadas sobre diferentes superfícies. Goldschmied e Jackson (2006) descrevem esse tipo de investigação como anterior à linguagem verbal: a criança constrói conhecimento sobre as propriedades físicas do mundo antes de dispor de palavras para nomeá-las. Essa compreensão encontra respaldo em Vygotsky (1991), para quem a ação sobre o objeto concreto constitui uma via de conhecimento distinta e anterior ao pensamento verbal, ainda que essas formas de conhecimento passem a se integrar progressivamente ao desenvolvimento da linguagem e das interações sociais.

O tempo que um bebê sustenta o interesse por um mesmo objeto, ou por uma mesma combinação de objetos, pode ser compreendido como um importante indicador do envolvimento dos bebês com os materiais oferecidos (FOCHI, 2018). Bebês que em outras situações trocam de foco a cada poucos segundos podem permanecer vários minutos investigando o encaixe entre um tubo e uma bola, ou o efeito de empilhar e derrubar um conjunto de caixas. Essa sustentação da atenção decorre da adequação entre o material oferecido e o interesse investigativo próprio dessa fase do desenvolvimento, não de uma instrução do adulto.

Quando o ambiente oferece desafios proporcionais às possibilidades dos bebês, a atividade tende a sustentar o interesse e a exploração por períodos mais longos, o que diz algo sobre a qualidade da proposta pedagógica.

No Berçário II, a resolução de problemas aparece sob uma forma ainda não verbalizada. Em situações de exploração livre, os bebês frequentemente testam diferentes possibilidades de encaixe: ao tentar inserir um objeto grande demais em um recipiente pequeno, percebem a impossibilidade e buscam outro recipiente, testando hipóteses sobre tamanho e encaixe sem que ninguém lhes tenha ensinado esse procedimento (FOCHI, 2018). O papel do professor, nesses momentos, é resistir à tentação de intervir prematuramente: a solução encontrada pelo próprio bebê, ainda que mais lenta, sustenta uma

aprendizagem que dificilmente seria alcançada da mesma forma caso a solução fosse antecipada pelo adulto.

As interações entre bebês, embora não sejam o foco declarado do brincar heurístico, emergem com frequência durante as sessões. Dois bebês que disputam o mesmo objeto, ou que trocam objetos espontaneamente, estão praticando formas iniciais de interação e regulação social dentro de um contexto que o adulto organizou, mas não roteirizou. Fochi (2018) observa que essas trocas entre pares tendem a ser mais frequentes no brincar heurístico do que em atividades dirigidas pelo adulto, justamente porque a atenção da criança está voltada para o objeto e para o par, não para a expectativa de uma resposta correta.

A construção da autonomia resulta da possibilidade de fazer escolhas, experimentar consequências e retomar novas explorações em um ambiente cuidadosamente organizado pelo professor. Ao longo do tempo, essas experiências ampliam a iniciativa dos bebês e favorecem o desenvolvimento de formas cada vez mais autônomas de agir sobre o ambiente (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; FOCHI, 2018). Essas contribuições dialogam com as orientações dos documentos normativos da Educação Infantil brasileira, que reconhecem os bebês como sujeitos ativos de direitos e atribuem às interações e às brincadeiras papel estruturante nos processos de aprendizagem (BRASIL, 2018).

DOCUMENTOS OFICIAIS

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, define a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva nas interações, relações e práticas cotidianas (BRASIL, 2009). O documento estabelece a indissociabilidade entre cuidar e educar como princípio organizador de toda a prática pedagógica na creche, uma indissociabilidade que o brincar heurístico materializa de forma concreta, já que a atenção às necessidades físicas do bebê (segurança dos materiais, conforto, disponibilidade do adulto) e a proposta de investigação intelectual acontecem no mesmo gesto pedagógico, não em momentos separados.

As Diretrizes definem ainda as interações e a brincadeira como eixos que estruturam o currículo da Educação Infantil, determinando que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que favoreçam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais (BRASIL, 2009). A organização de espaços, tempos e materiais aparece, no texto normativo, como condição para que essas experiências de fato aconteçam, o que aproxima diretamente as Diretrizes da descrição que Fochi (2018) faz do trabalho do professor no brincar heurístico.

Embora as Diretrizes não utilizem a expressão brincar heurístico, sua ênfase na indissociabilidade entre cuidar e educar antecipa, no plano normativo, o argumento central deste artigo: a investigação e o cuidado constituem dimensões simultâneas de uma mesma ação docente.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem para a Educação Infantil (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e organiza o currículo em cinco campos de experiências (BRASIL, 2018). Três desses campos dialogam de modo direto com o brincar heurístico. Em "O eu, o outro e o nós", o documento reconhece a importância das interações entre pares desde os primeiros meses de vida. Em "Corpo, gestos e movimentos", valoriza-se a exploração do próprio corpo e dos objetos como forma de conhecimento. Em "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", trata-se explicitamente da curiosidade dos bebês diante das propriedades físicas dos objetos (peso, textura, encaixe, equilíbrio) como ponto de partida para experiências matemáticas e científicas ainda na primeira infância.

Além disso, o documento situa o bebê como protagonista de suas experiências de aprendizagem, e não como receptor de conteúdos transmitidos pelo adulto (BRASIL, 2018). Esse princípio é o mesmo que sustenta, na literatura específica sobre brincar heurístico, a decisão do professor de organizar o contexto sem prescrever o resultado da exploração (FOCHI, 2018).

O CURRÍCULO DA CIDADE: EDUCAÇÃO INFANTIL

O Currículo da Cidade: Educação Infantil, publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2019), adapta os princípios da BNCC à realidade da Rede Municipal e acrescenta especificidades próprias. O documento compreende o bebê como protagonista de suas experiências e valoriza a investigação e a curiosidade como formas legítimas de aprender, uma concepção de infância que corresponde, no plano da política pública municipal, aos mesmos fundamentos que sustentam o brincar heurístico na literatura internacional (SÃO PAULO, 2019).

Esse documento destaca a organização intencional dos ambientes como responsabilidade do professor, incentivando o uso de múltiplas materialidades (naturais, recicláveis, industrializadas) e a diversificação dos contextos de exploração oferecidos aos bebês (SÃO PAULO, 2019). Ao professor, o documento atribui o papel de observador, documentador e organizador das experiências, deslocando-o da posição de transmissor de conteúdo para a de mediador do ambiente. Essa formulação encontra correspondência na atuação docente descrita por Fochi (2018), marcada pela organização prévia dos contextos, pela seleção intencional dos materiais e pela observação das explorações realizadas pelos bebês.

OS CEMEIS NA CIDADE DE SÃO PAULO

Publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o documento Os CEMEIs na Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2024) oferece orientações curriculares específicas para os Centros Municipais de Educação Infantil, unidades que atendem bebês e crianças pequenas em período integral. O documento dedica atenção particular às materialidades disponibilizadas nesses espaços, recomendando a diversificação de objetos naturais, industrializados e de sucata como forma de ampliar as possibilidades de investigação dos bebês (SÃO PAULO, 2024).

O documento também trata da organização dos ambientes como condição para a criação de contextos investigativos, orientando que os espaços sejam planejados para favorecer o deslocamento autônomo, a permanência prolongada em uma exploração e a possibilidade de os bebês retornarem aos mesmos materiais em momentos diferentes (SÃO PAULO, 2024). Essa orientação dialoga diretamente com a organização prévia dos espaços descrita por Fochi (2018), reforçando a importância de ambientes planejados para favorecer a exploração autônoma dos bebês.

Quanto à atuação docente, Os CEMEIs na Cidade de São Paulo reafirmam o protagonismo dos bebês na construção de suas experiências de aprendizagem, situando o professor como observador e organizador de contextos, e não como condutor direto da ação infantil (SÃO PAULO, 2024). Por tratar-se de um documento voltado especificamente aos CEMEIs (e não à Educação Infantil municipal em geral, como o Currículo da Cidade), sua incorporação a esta discussão permite aproximar o referencial teórico internacional sobre o brincar heurístico das orientações mais recentes e específicas da Rede Municipal de São Paulo para o atendimento de bebês. Dessa forma, o documento amplia o diálogo entre as orientações curriculares da Rede Municipal e a literatura especializada sobre o brincar heurístico, evidenciando convergências quanto à organização intencional dos ambientes, à valorização das materialidades e ao protagonismo dos bebês.

SÍNTESE

A análise dos documentos oficiais evidencia que, embora a expressão brincar heurístico não seja utilizada explicitamente, os princípios que sustentam essa proposta (a valorização das brincadeiras, das interações, da exploração de diferentes materialidades, da organização intencional dos ambientes e do protagonismo dos bebês) estão presentes nas orientações que fundamentam a Educação Infantil brasileira. O brincar heurístico pode, assim, ser compreendido como uma prática pedagogicamente coerente com esses referenciais, constituindo uma possibilidade de concretizar, no cotidiano do Berçário II, os princípios expressos nas políticas públicas voltadas à primeira infância.

A convergência entre a literatura especializada e os documentos oficiais reforça a consistência pedagógica do brincar heurístico. Ao mesmo tempo, sua implementação depende da articulação entre planejamento, organização dos ambientes, seleção criteriosa dos materiais e observação sistemática dos bebês, aspectos que desafiam as instituições a transformar princípios curriculares em práticas cotidianas. Essa constatação evidencia que a aproximação entre teoria e política pública representa um

passo importante, mas não esgota os desafios envolvidos na efetivação dessas propostas nos diferentes contextos da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema que orientou este trabalho perguntava como o brincar heurístico contribui para a exploração do ambiente, a construção da autonomia e as experiências de aprendizagem dos bebês no Berçário II. A literatura analisada permite afirmar que essa contribuição decorre de uma reorganização do papel do adulto, não de um método aplicado sobre a criança: o professor desloca o foco de sua atuação da condução direta das ações infantis para o planejamento intencional das condições em que a investigação pode ocorrer (FOCHI, 2018).

Essa reorganização tem consequências concretas. A seleção cuidadosa dos materiais, a renovação periódica do que é oferecido, a observação sistemática como instrumento de planejamento e a documentação das explorações formam um conjunto de decisões pedagógicas que sustentam o brincar heurístico tanto quanto sustentariam qualquer atividade dirigida. A diferença está em que essas decisões antecedem a ação da criança: orientam o contexto sem determinar, passo a passo, o que a criança fará nele. No Berçário II, essa organização prévia assume um papel decisivo: é ela que garante a segurança dos objetos oferecidos a bebês, ao mesmo tempo em que preserva a diversidade sensorial de que depende o interesse investigativo dessa faixa etária.

A análise documental mostrou que essa concepção de infância encontra respaldo nos marcos legais que orientam a Educação Infantil brasileira, e não constitui uma singularidade de Goldschmied, de Fochi ou de Vygotsky. As Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo da Cidade: Educação Infantil e o documento Os CEMEIs na Cidade de São Paulo, cada um a seu modo, reconhecem o bebê como sujeito ativo de suas experiências e atribuem à organização dos espaços um papel central na prática docente. O brincar heurístico é uma possibilidade concreta de materializar, no cotidiano do Berçário II, princípios que os documentos normativos apresentam como orientadores da prática pedagógica.

Para a prática pedagógica, essa análise sugere que investir na organização de sessões de brincar heurístico é uma tradução direta dos direitos de aprendizagem já garantidos aos bebês em lei, e não um acréscimo à rotina do Berçário II. Reconhecer isso pode ajudar professores a justificar, perante coordenações e famílias, o tempo e o cuidado dedicados a uma prática que, à primeira vista, pode ser interpretada, de maneira equivocada, como uma atividade sem intencionalidade pedagógica.

Como direção para pesquisas futuras, permanece em aberto a investigação empírica de como o brincar heurístico se desenvolve em diferentes contextos da rede pública brasileira, especialmente em turmas com número elevado de bebês por professor, uma condição que, embora não tenha sido objeto direto deste trabalho, atravessa a viabilidade prática de qualquer proposta pedagógica centrada na observação individualizada. Investigações dessa natureza poderão ampliar a compreensão sobre os

desafios e as potencialidades da implementação do brincar heurístico em diferentes realidades institucionais, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas aos bebês. Assim, o brincar heurístico evidencia que a qualidade das experiências educativas na primeira infância depende, sobretudo, da organização intencional de contextos que reconheçam os bebês como sujeitos ativos na construção de suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009.

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

FOCHI, Paulo (org.). O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil (OBECI). Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. Tradução de Marlon Xavier. 2. ed. Porto Alegre: Grupo A (Artmed), 2006.

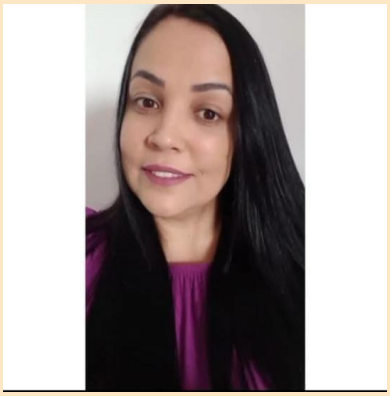
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Os CEMEIs na Cidade de São Paulo. São Paulo: SME/COPED, 2024.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MULTICULTURALIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

MULTICULTURALISM IN EARLY CHILDHOOD



KATIA KELLY GONÇALVES DE OLIVEIRA
Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Sumaré, em 2017. Professora de Educação Infantil, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo pretende abordar reflexões a respeito da multiculturalidade na Primeira Infância. O corpo docente de qualquer instituição de Educação Infantil precisa pensar, organizar e planejar coletivamente práticas pedagógicas dinâmicas, voltadas às crianças de creches e pré-escolas. Essas práticas devem favorecer a participação ativa dos pequenos, permitindo que sejam protagonistas das atividades, explorando, experimentando e criando, sem depender da intervenção constante do professor. Por isso, é fundamental que a temática da diversidade cultural esteja sempre presente nas discussões da Educação Infantil. Quando esse debate é incorporado ao cotidiano escolar, os educadores contribuem para formar crianças com princípios sólidos, conscientes de sua história, respeitosas das diferenças e livres de preconceitos e discriminações. Dessa forma, desde cedo, a escola se torna um espaço que promove valores, amplia horizontes e prepara cidadãos capazes de conviver de maneira ética e sensível com a pluralidade que compõe a sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação Infantil; Protagonistas; Valores.

SUMMARY

This article aims to address reflections on multiculturalism in Early Childhood. The teaching staff of any Early Childhood Education institution needs to collectively think, organize and plan dynamic pedagogical

practices, aimed at children in daycare centers and preschools. These practices should encourage the active participation of children, allowing them to be protagonists of activities, exploring, experimenting and creating, without depending on the teacher's constant intervention. Therefore, it is essential that the theme of cultural diversity is always present in discussions on Early Childhood Education. When this debate is incorporated into everyday school life, educators contribute to forming children with solid principles, aware of their history, respectful of differences and free from prejudice and discrimination. In this way, from an early age, school becomes a space that promotes values, broadens horizons and prepares citizens capable of living ethically and sensitively with the plurality that makes up Brazilian society.
Keywords: Early Childhood Education; Protagonists; Values.

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, a ideia de cultura passou a ser entendida como o conjunto de práticas, comportamentos, maneiras de se relacionar, valores, crenças, expressões artísticas e modos de convivência que diferentes grupos desenvolvem para se ajustar ao mundo em que vivem. Assim, a cultura integra nossa trajetória histórica como algo que se manifesta continuamente nas sociedades, sendo construída pelos povos ao longo de suas experiências, de suas formas de organização social e política, de suas relações com o ambiente e com outros grupos. É por meio dela que se produzem conhecimentos capazes de sustentar uma convivência respeitosa, sem abandonar as heranças das gerações anteriores, apenas aprimorando-as quando necessário.

A discussão sobre diversidade cultural ganhou grande visibilidade e hoje aparece nas redes sociais, na televisão, em políticas públicas, nas escolas, nas instituições religiosas e dentro das famílias. Mesmo assim, ainda enfrentamos dificuldades para lidar com essa pluralidade. A sociedade não encontrou um equilíbrio para acolher e respeitar as transformações do mundo atual — seja na maneira de falar, de se comportar, de se vestir, nas preferências musicais ou nas expressões corporais — o que acaba alimentando atitudes preconceituosas tanto no ambiente escolar quanto na vida social.

Refletir sobre essa realidade exige observar também o que ocorre dentro das escolas, pois é nas salas de aula que diferentes histórias e culturas se encontram. Por isso, torna-se essencial discutir como essas diferenças são reconhecidas no cotidiano escolar, permitindo que as crianças compreendam melhor sua própria identidade cultural. Nesse cenário, é importante analisar como os professores da Educação Infantil percebem e trabalham as questões relacionadas à diversidade cultural com crianças de 0 a 6 anos. Essa compreensão contribui para que a escola seja um espaço onde cada criança possa se reconhecer, entender suas origens e perceber as mudanças culturais que a cercam, considerando suas formas de pensar, agir, sentir e se expressar.

As instituições educativas desempenham papel decisivo na formação individual e coletiva dessas crianças, especialmente no fortalecimento de suas identidades e no reconhecimento de suas raízes culturais — tanto as tradições herdadas quanto as transformações que surgem com o tempo. Os

profissionais da Educação Infantil precisam buscar caminhos que favoreçam a formação de indivíduos críticos, participativos, solidários e conscientes de seus direitos e responsabilidades. Uma das bases desse processo é a criação de experiências lúdicas e estéticas que alimentem o cotidiano das crianças e ofereçam espaços onde diferentes culturas possam ser valorizadas e ampliadas.

É fundamental que os educadores ajudem as crianças a perceber que as formas de vida de suas famílias — pescadores, lavadeiras, agricultores, criadores de animais, entre outras — representam um patrimônio cultural que preserva valores, saberes e modos de expressão. Reconhecer essas raízes fortalece o sentimento de pertencimento e o orgulho de integrar suas comunidades.

Somos, portanto, resultado da convergência de múltiplas tradições que permanecem vivas entre nós. Essa variedade cultural molda nossa imaginação, nosso modo de existir e até mesmo nossa riqueza social. Por isso, a diversidade cultural tornou-se também uma política de afirmação e proteção dos direitos culturais de todos os povos.

A IDEIA DE INFÂNCIA

A ideia de infância não surgiu pronta; ela foi sendo moldada ao longo da história. Embora sempre tenham existido crianças, nem sempre se reconheceu a infância como uma etapa específica da vida. As transformações sociais fizeram com que esse período ganhasse relevância, e as necessidades infantis passaram a ser vistas como fundamentais para um desenvolvimento saudável.

Com o passar dos séculos, diferentes visões sobre a infância foram aparecendo. Em épocas anteriores, a criança era tratada como um adulto reduzido, sem distinções significativas no modo de viver ou de ser educada. A responsabilidade por seu cuidado recaía quase exclusivamente sobre a família, especialmente sobre a mãe. Mesmo assim, já existiam instituições destinadas a acolher crianças em situações de vulnerabilidade.

> O reconhecimento da infância como fase própria começou a se delinear por volta do século XIII, e sua evolução pode ser observada nas representações artísticas dos séculos XV e XVI. A partir do final do século XVI e ao longo do XVII, os sinais dessa mudança tornaram-se mais evidentes (Ariès. 1981, p. 76).

A partir desse momento, a criança passou a ocupar um espaço essencial na vida familiar e social, sendo vista como alguém que necessita de atenção diferenciada.

Nos séculos XV e XVI, surgiram propostas educativas que buscavam responder aos desafios da sociedade europeia em transformação. Essas iniciativas deram origem a novas concepções sobre a criança e sobre os modos adequados de educá-la. Assim, a educação infantil passou a ser entendida como um processo que deve respeitar as necessidades intelectuais, físicas e emocionais das crianças, evitando práticas inadequadas ou desrespeitosas nessa etapa inicial da vida. O foco da educação infantil tornou-se, então, a criação de interações significativas em diferentes contextos sociais e educativos.

Com isso, as instituições destinadas às crianças começaram a assumir uma função de compensação das carências infantis. Kramer destaca que, no século XIX, a pré-escola passou a ser associada mais à educação do que à assistência. Surgiram os jardins de infância de Froebel na

Alemanha, de Montessori na Itália e de Reabodif nos Estados Unidos, todos com o objetivo de suprir deficiências relacionadas à pobreza e à negligência familiar. Dessa forma, percebe-se que as origens da educação pré-escolar se entrelaçam com a história da educação compensatória, amplamente difundida nas últimas décadas.

Portanto, a formação da Educação Infantil foi marcada por mudanças profundas na maneira de compreender a criança. O sentimento moderno de infância nasceu da preocupação crescente em proteger os pequenos das influências negativas do meio, garantindo-lhes um espaço de cuidado, aprendizagem e desenvolvimento.

A trajetória da Educação Infantil no Brasil é relativamente recente. Sua consolidação começou entre os séculos XVI e XVII, quando o país passou a demandar formação mais estruturada para preparar trabalhadores diante do avanço da industrialização. Nesse período, surgiram mudanças significativas nas políticas sociais, especialmente na área educacional, que passou a garantir o ensino básico obrigatório e gratuito.

Somente com a Constituição de 1988 a Educação Infantil foi reconhecida, pela primeira vez, como um direito específico da criança. A pré-escola deixou de ser vista como um serviço opcional e passou a ser compreendida como um direito universal, além de constituir responsabilidade do Estado. A partir desse marco, creches e pré-escolas foram incorporadas ao sistema educacional, com uma proposta pedagógica que buscava complementar o papel da família, abandonando o caráter puramente assistencialista que predominava anteriormente.

Com o tempo, novas formas de atendimento foram pensadas para acolher crianças que, muitas vezes, eram exploradas ou deixadas sem cuidados adequados. A criação de espaços destinados a essas crianças tornou-se urgente.

Segundo Kramer, as primeiras creches surgiram com forte caráter assistencial, buscando afastar crianças pobres do trabalho servil imposto pelo capitalismo nascente. Além disso, funcionavam como locais de proteção para órfãos e filhos de trabalhadores. Nesse contexto, a pré-escola tinha como função principal garantir a guarda das crianças (KRAMER, 1987, p. 23).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) definiu que instituições destinadas a crianças de 0 a 3 anos são chamadas de Creches, enquanto aquelas que atendem crianças de 4 e 5 anos são denominadas Pré-escolas. Assim, a LDB estabelece que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, reafirmando seu caráter educativo e seu papel fundamental na formação integral da criança.

O artigo 29 define a Educação Infantil como a etapa inicial da Educação Básica, destinada ao desenvolvimento integral das crianças até cinco anos de idade. Esse desenvolvimento abrange dimensões físicas, emocionais, cognitivas e sociais, sempre em articulação com o papel da família e da comunidade. Já o artigo 30 estabelece que esse atendimento deve ocorrer em creches para crianças de até três anos e em pré-escolas para aquelas entre quatro e cinco anos. O artigo 31 determina que a avaliação nessa etapa deve ocorrer por meio de registros contínuos do desenvolvimento infantil, sem caráter de promoção ou reprovação, inclusive para o ingresso no Ensino Fundamental.

Diante disso, é essencial reconhecer que a Educação Infantil possui uma função pedagógica decisiva para a formação cidadã. A escola, em parceria com a família, deve promover experiências que permitam à criança compreender o ambiente social em que vive, fortalecendo sua participação futura como sujeito ativo, consciente de seus direitos e responsabilidades.

No contexto escolar, a Educação Infantil parte do princípio de que cada criança está inserida em um ambiente social específico. Por isso, sua história de vida, classe social, cultura e identidade étnica devem ser consideradas no processo educativo. Sendo essa a primeira vivência escolar da criança, é fundamental que o trabalho pedagógico esteja voltado ao seu desenvolvimento integral.

Nas últimas décadas, o atendimento às crianças de zero a seis anos no Brasil passou por mudanças profundas. Esses avanços foram impulsionados tanto por movimentos sociais quanto pela Constituição Federal de 1988, que reconheceu a criança como cidadã e titular de direitos. A partir desse marco, a Educação Infantil foi incorporada ao sistema regular de ensino, e as instituições — públicas ou privadas — tornaram-se responsáveis, junto às famílias, por promover o desenvolvimento das crianças, ampliando suas vivências, conhecimentos e garantindo espaços adequados para seu crescimento físico, afetivo, cognitivo e psicomotor.

Com isso, creches e pré-escolas passaram a ser legalmente reconhecidas como direito da criança e obrigação do Estado (art. 208, inciso IV). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) consolidou a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Essa legislação retirou das creches o caráter exclusivamente assistencial, atribuindo-lhes funções educativas semelhantes às das pré-escolas. As instituições passaram a ser organizadas por faixas etárias: creches para crianças de zero a três anos e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos. A partir desse momento, ambas passaram a ter a responsabilidade de cuidar e educar.

Essas mudanças permitiram maior flexibilidade na organização das práticas pedagógicas, possibilitando diferentes formas de atendimento que respeitem as necessidades das crianças. A Educação Infantil, conforme o artigo 29 da LDB, tem como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos, complementando o papel da família e da comunidade.

Dessa forma, cabe à escola fortalecer o processo de formação infantil, ampliando conhecimentos e experiências que favoreçam um desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões da criança, garantindo que ela cresça de forma plena e integrada.

A ARTICULAÇÃO ENTRE O CUIDAR E O BRINCAR

A Educação Infantil, entendida a partir da articulação entre cuidar e educar, exige atenção às especificidades das crianças nos primeiros anos de vida. Antes mesmo de ingressarem na escolarização formal, é necessário pensar em objetivos que contemplem tanto o cuidado quanto a dimensão educativa. Essa etapa tem como compromisso assegurar os direitos das crianças, promover seu bem-estar e favorecer a construção de conhecimentos, reconhecendo que sua função vai muito além da transmissão de conteúdos. Ela envolve a formação ética, o desenvolvimento pessoal, a capacidade de lidar com

diferentes situações, o respeito às diferenças e a construção de uma base sólida para que a criança se torne um adulto consciente de seus direitos e deveres.

Ao chegar à escola, a criança precisa ser acolhida com afeto e respeito, pois é essa recepção que lhe permite sentir-se segura, curiosa e motivada a aprender. Nas instituições que atendem crianças de até seis anos, as relações sociais, culturais e familiares exercem influência ainda maior sobre o trabalho pedagógico. Por isso, o professor da Educação Infantil deve possuir uma formação específica, capaz de favorecer a autonomia infantil e de compreender os modos próprios de cada criança se relacionar, agir, sentir, pensar e construir seus conhecimentos.

A educação desempenha um papel transformador na vida humana e na sociedade, e a Educação Infantil é o ponto de partida desse processo. É nesse nível de ensino que a criança estabelece seus primeiros vínculos com o saber sistematizado e vivencia experiências fundamentais para seu desenvolvimento integral. Assim, a EI deve ser orientada por uma perspectiva educativa que promova o crescimento global da criança.

É essencial que os profissionais reflitam sobre a forma como enxergam a criança. A imagem construída pelo professor deve ser a de um sujeito criativo, participativo, com potencialidades, direitos e responsabilidades. A criança deve ser vista como alguém que merece ser escutada, que pensa, que age, que tem desejos próprios e que deve ser reconhecida como um ser histórico (MOOS, 2002).

Considerando a diversidade presente entre as crianças, é necessário compreender que:

O desenvolvimento não ocorre de maneira automática, mas resulta da interação constante entre a criança e o adulto. Por isso, a escola infantil deve organizar situações de aprendizagem que possibilitem a construção de habilidades, atitudes, estratégias e conceitos, favorecendo o avanço das capacidades envolvidas nesse processo (BASSEDAS et al., 1999).

A criança é um ser social, dotado de capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Ela precisa interagir com pessoas que ampliem suas experiências e relações. Dessa forma, o professor deve reconhecer e valorizar as diferenças existentes entre as crianças, garantindo que todas sejam beneficiadas em seu desenvolvimento e na construção de seus conhecimentos (KRAMER, 1993).

O processo educativo da criança começa no ambiente familiar, onde ela constrói seus primeiros valores, modos de agir e formas de compreender o mundo.

> Ao ingressar na escola, traz consigo esse repertório inicial, que deve ser ampliado e ressignificado por meio de novas experiências. Cabe à instituição escolar dar continuidade a esse percurso, oferecendo oportunidades para que a criança elabore e reelabore seus conhecimentos, fortalecendo sua participação na comunidade em que vive. Para que isso aconteça, o professor precisa trabalhar valores essenciais desde a Educação Infantil, pois essa etapa representa o alicerce para o desenvolvimento das competências e habilidades que acompanharão o indivíduo ao longo da vida (SILVESTRE, 2005, p.38).

As instituições de Educação Infantil devem garantir um ambiente acolhedor e estimulante, no qual o brincar seja reconhecido como forma privilegiada de aprendizagem. Nesse período, a criança está em pleno desenvolvimento físico e emocional, e por isso precisa ser vista em sua totalidade, integrando as dimensões do cuidar e do educar — funções inseparáveis nessa etapa. A EI atende crianças muito pequenas, que necessitam de práticas de cuidado semelhantes às vivenciadas no ambiente familiar. No

entanto, observa-se que muitas vezes o ato de educar é supervalorizado, como se sua função se limitasse ao ensino de conteúdos curriculares. Essa separação entre educar e cuidar acaba criando uma hierarquia: professoras assumem o papel de educar “a mente”, enquanto auxiliares ficam responsáveis por cuidar “do corpo” (TIRIBA, 2005).

Didonet (2003, p.49) reforça que:

> Não existe ensino na creche desvinculado dos gestos de cuidado. Todo conhecimento, hábito ou prática educativa passa pela atenção afetiva, pela disponibilidade e pela promoção da autonomia da criança. Assim, os autores destacam que a formação docente na Educação Infantil deve estar articulada à educação como um todo, e que o educador precisa buscar formação contínua para aprimorar sua atuação e contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento intelectual das crianças.

Nessa perspectiva, o cuidado é tão essencial quanto a educação, pois quem cuida educa, e quem educa cuida — ambas as dimensões são inseparáveis na prática docente (ASSIS, 2008).

Entretanto, esse binômio cuidar–educar ainda gera desafios. Muitas vezes o professor não está preparado para assumir plenamente ambas as funções, e as exigências feitas pela coordenação pedagógica nem sempre respeitam as especificidades da infância. Em alguns casos, a escola tenta justificar que o atendimento não é apenas assistencial, mas acaba impondo práticas que antecipam de forma inadequada a preparação para o Ensino Fundamental, desconsiderando as necessidades reais das crianças pequenas.

Kramer (2006) afirma que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são etapas interligadas, pois envolvem conhecimentos, afetos, valores, cuidados, seriedade e alegria. As crianças aprendem nas práticas que vivenciam e gostam de aprender quando têm liberdade para explorar e construir saberes. Por isso, não se trata de aplicar qualquer método, mas de adotar um olhar sensível e atento à criança, reconhecendo-a como sujeito de cultura, história e vida social. Para que isso se concretize, é necessário investir em propostas pedagógicas que fortaleçam a formação inicial dos educadores, considerando a especificidade de sua atuação.

Dessa forma, o profissional da Educação Infantil precisa estar preparado para desenvolver uma prática que integre, de maneira inseparável, o cuidado e a ação educativa. Não é possível educar sem cuidar, assim como não se pode cuidar sem promover aprendizagens significativas. Por isso, torna-se inadmissível que pessoas sem formação adequada assumam essa função tão delicada. A qualificação dos educadores é, portanto, um elemento central quando se busca garantir um atendimento de qualidade às crianças pequenas.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA

No início da vida, a criança conhece apenas seu núcleo familiar — primeiro ela mesma, depois a mãe, o pai e o espaço que aprende a reconhecer como lar. Com o tempo, surge a escola, trazendo professores, colegas e novas experiências. É nesse processo que a criança descobre que o mundo é

muito mais amplo do que imaginava e que nele convivem pessoas diversas: indivíduos que falam de maneiras diferentes, usam roupas distintas, possuem outras cores de pele e expressam hábitos variados.

Apesar disso, vivemos em uma sociedade onde ainda persiste a tendência de considerar certas diferenças como estranhas ou inadequadas, tanto entre alunos quanto entre professores. Por isso, apresentar essa multiplicidade desde cedo é essencial para estimular o respeito, a convivência e a valorização das diferenças. A escola é o espaço privilegiado para isso, pois é ali que a criança estabelece seus primeiros contatos com novas pessoas, costumes, linguagens e histórias que talvez não façam parte de seu cotidiano familiar.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998, p. 32), “cabe ao educador mostrar às crianças que todos pertencem a diferentes grupos sociais e que cada pessoa possui modos de vida singulares”. Nessa fase, os pequenos começam a sair do universo restrito de si mesmos, e é fundamental que percebam que estão cercados por outras pessoas, mesmo que ainda não compreendam toda a complexidade do mundo. Ao se depararem com novas formas de ser e viver, as crianças passam a reconstruir gradualmente sua visão da realidade, tornando-se mais capazes de aceitar e compreender a diversidade cultural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representa um marco decisivo para a compreensão da Educação Infantil, pois a reconhece como a primeira etapa da Educação Básica, destinada ao desenvolvimento integral das crianças até seis anos, abrangendo dimensões físicas, emocionais, cognitivas e sociais, sempre em articulação com a família e a comunidade (Seção II, Art. 29).

A partir dessa concepção, entende-se que a escola exerce papel essencial na construção da identidade e da autonomia das crianças — especialmente na creche, que atende a faixa etária de zero a três anos. O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) define identidade como o conjunto de características que distinguem cada pessoa: nome, traços físicos, modos de agir, formas de pensar e história de vida.

Assim, todos os integrantes da comunidade escolar — professores, auxiliares, gestores e demais profissionais — participam ativamente desse processo. Cada um contribui para que a criança reconheça suas particularidades, desde que se evitem comparações inadequadas, estereótipos e expectativas baseadas em padrões de homogeneidade. Não há duas crianças iguais, e de pouco adianta elaborar projetos sobre identidade se, na prática, o ritmo individual não é respeitado.

O papel da escola é criar situações que permitam às crianças descobrir suas singularidades e interagir com colegas de diferentes idades, cores, culturas e origens. Em uma sociedade que frequentemente incentiva comportamentos individualistas e competitivos, a instituição escolar deve propor desafios que estimulem a cooperação, a empatia e a responsabilidade com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao viver em sociedade, recebemos e transmitimos aquilo que as gerações anteriores construíram. Esses conhecimentos, valores e modos de vida garantem que a cultura se mantenha viva ao longo do tempo. A cultura, portanto, é uma experiência compartilhada por todos os seres humanos, ainda que cada grupo social desenvolva suas próprias formas de expressão, influenciadas por seus interesses, medos, desejos e necessidades. Assim, embora seja um patrimônio comum, a cultura também nos diferencia, tornando nossa sociedade múltipla e diversa.

O Brasil é um exemplo marcante dessa riqueza cultural. A mistura de povos — indígenas, africanos, europeus, italianos, japoneses, alemães e tantos outros — formou um mosaico de tradições, cores, sabores, festas, vestimentas e práticas regionais. Essa pluralidade se espalha por todo o território, fazendo do país um espaço de enorme diversidade cultural.

Atualmente, discute-se muito sobre cultura, e cresce a demanda por atividades culturais na Educação Infantil. É importante lembrar que cultura não se limita a objetos materiais; ela está presente em tudo o que criamos, nas formas como convivemos, nos modos como organizamos nossas relações e nas práticas que moldam nossa vida social.

A pluralidade cultural é formada por diferentes etnias, religiões, costumes e modos de viver. Cada grupo possui suas particularidades, e essa diversidade marca profundamente a vida social brasileira. A escola é um dos espaços onde essa multiplicidade se manifesta com mais intensidade. Por isso, discutir pluralidade cultural a partir das diferenças presentes entre os próprios alunos é uma forma de aproximar o tema da realidade do país.

Considerando que a sociedade brasileira é composta por diversos grupos culturais, trabalhar a pluralidade na Educação Infantil tem como objetivo ajudar as crianças, desde o início de sua formação escolar, a reconhecer e respeitar os diferentes povos que compõem o Brasil. Essa abordagem transforma a diversidade em fonte de aprendizado e enriquecimento cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS, Philippe: **História Social da Criança e da Família,** Tradução: Dora Flaksman Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais, apresentação dos temas transversais e ética**. V. O8, Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,** 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais, apresentação dos temas transversais e ética.** V. O8, Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB: passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96),** São Paulo: Avercamp, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002. Série Pesquisa em Educação, v. 1.__. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. Cadernos de Pesquisa, n. 44, p. 3-17, fev. 1983.

GIL. A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KRAMER. S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa.** São Paulo: Ed. Atlas,1999.

MARÍN, J. **Globalización, diversidad cultural y practica educativa**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba: Champagnat. v. 4, n. 8, p. 11-32, jan./abr. 2003. MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 3ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

SANTOS, Santa Marli Pires do (org.). **O lúdico na formação do educador.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997 - 2a edição.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático.** Salvador. EDUFBA, 2001.

SILVESTRE, Daniela Donini. **Manual para Cuidadores de Crianças em creches, berçários, maternais e pré-escolas: Fundamentos para a qualidade em saúde,** segurança, higiene e educação. Petrópolis: Vozes, 2005.

ENSINO DE GEOGRAFIA E LITERATURA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA O DESENVOLVIMENTO DO OLHAR GEOGRÁFICO DOS EDUCANDOS



TEACHING GEOGRAPHY AND LITERATURE: A POSSIBLE PATH FOR DEVELOPING THE GEOGRAPHIC VIEW OF EDUCATORS

LAIS NASCIMENTO UEHBE
Bacharela e licenciada em Geografia, graduada em pedagogia; pós graduada em psicopedagogia; mestre em Geografia humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da rede municipal de São Paulo e Psicopedagoga Clínica e Institucional.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir as possibilidades de articulação entre Geografia e Literatura como estratégia para o desenvolvimento do olhar geográfico dos educandos e para a construção de uma aprendizagem significativa no ensino de Geografia. Trata-se de um estudo de natureza teórico-reflexiva, fundamentado em autores que discutem a relação entre Geografia e Literatura, o ensino de Geografia e os processos de aprendizagem. Inicialmente, analisa-se o diálogo histórico e epistemológico entre essas duas áreas do conhecimento e suas potencialidades para a produção de um ensino interdisciplinar. Em seguida, são discutidas concepções de ensino comprometidas com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e interpretar a realidade espacial em que vivem. Por fim, apresentam-se possibilidades pedagógicas para a utilização da literatura na prática docente, enfatizando a mediação do professor, a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes, a construção de conceitos geográficos e o diálogo como elementos centrais do processo educativo. Conclui-se que a leitura literária amplia as formas de acesso ao conhecimento, favorece o desenvolvimento do pensamento geográfico e contribui para a formação de uma consciência crítica acerca do espaço e das relações sociais nele estabelecidas.

Palavra-chave: Geografia; Literatura; Ensino de Geografia; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This article aims to discuss the possibilities of articulation between Geography and Literature as a strategy for developing students' geographic perspective and for building meaningful learning in Geography teaching. This is a study of a theoretical-reflective nature, based on authors who discuss the relationship between Geography and Literature, the teaching of Geography and the learning processes. Initially, the historical and epistemological dialogue between these two areas of knowledge and their potential for the production of interdisciplinary teaching is analyzed. Next, teaching concepts committed to the formation of critical subjects, capable of understanding and interpreting the spatial reality in which they live, are discussed. Finally, pedagogical possibilities for the use of literature in teaching practice are presented, emphasizing the teacher's mediation, the valorization of students' prior knowledge, the construction of geographic concepts and dialogue as central elements of the educational process. It is concluded that literary reading expands the forms of access to knowledge, favors the development of geographic thinking and contributes to the formation of a critical awareness about space and the social relations established therein.

Keyword: Geography; Literature; Teaching Geography; Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

Geografia e Literatura têm, nas últimas décadas, estreitado as suas relações, na medida em que muitos geógrafos passaram a reconhecer nas obras literárias uma importante fonte de contribuição e enriquecimento para os estudos geográficos, aproximando, assim, seus vínculos e contribuições[3]. Essa linha de pesquisa, que entrelaça duas áreas do conhecimento – Geografia e Literatura – busca, sobretudo, uma interdisciplinaridade nos estudos científicos, ultrapassando as barreiras que separam os diferentes campos dos saberes.

Dentro dessa perspectiva, acredita-se que o diálogo entre as duas áreas do conhecimento é possível, também, no âmbito da geografia escolar, no qual se abre a possibilidade de um ensino interdisciplinar, onde se desenvolve o olhar geográfico e a capacidade de interpretação de mundo do aluno através da interpretação de um texto literário. Acreditamos que a troca entre a geografia e a literatura proporcionaria um enriquecimento na aprendizagem dos alunos, tornando-a mais significativa ao se aproximar de sua realidade e possibilitar o desenvolvimento de noções a partir dos chamados

[3]Na geografia brasileira, Suzuki (2010, p. 243) mostra que essas reflexões entre as duas disciplinas resultaram recentemente “em monografias de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado, além de textos apresentados em eventos e capítulos de livros, dentre outras publicações”.

“conceitos espontâneos”, propostos por Vygotsky[4] (1993); não apenas pelo rico conteúdo que o texto literário oferece e a sua forma de dizer o mundo, mas também como uma importante fonte de acesso ao conhecimento, que possui uma maior penetração na vida social e cultural dos alunos (MONTEIRO, 2002; LÉVY, 2006).

Assim, este artigo procura também problematizar qual ensino de geografia e qual educação que almejamos construir, a qual a criticidade e a conscientização do mundo (FREIRE, 1968) se fazem presentes. A partir disso, busca-se também a valorização do aluno enquanto sujeito da sua própria aprendizagem, abarcando nesse processo sua “cultura geográfica” (CAVALCANTI, 2017), que corresponde as suas vivências e experiências cotidianas, bem como seus conhecimentos prévios sobre o conteúdo assumido.

Partindo dessa concepção, iniciamos então uma reflexão a respeito das práticas possíveis do ensino de geografia através da leitura de um texto literário, a partir do qual a mediação do professor e a abertura ao diálogo através de rodas de conversas tornam-se fundamentais para a construção de um conhecimento crítico e uma conscientização de mundo. Considerando que a linguagem se constitui no sistema simbólico básico dos seres humanos (VYGOTSKY, 1989), o contato com a linguagem escrita possibilita também um caminho de desenvolvimento cognitivo e de desenvolvimento de conceitos, através da relação existente entre objetividade e subjetividade, permitindo que os alunos estabeleçam relações, inter-relações, correlações, etc., a partir dos materiais trabalhados.

Dessa forma, o presente artigo busca sugerir quais caminhos podemos percorrer dentro dessa perspectiva que trabalha a prática leitora dos alunos através da relação existente entre a geografia e a literatura, e quais objetivos podemos almejar dentro dessa proposta; além disso, discutiremos também a sua relação com o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da geografia escolar.

GEOGRAFIA E LITERATURA: DIÁLOGOS E FORMAS DE ARTICULAÇÃO

Uma primeira aproximação do tema seria enfatizar o diálogo entre geografia e literatura a partir da perspectiva na qual a literatura, sendo um tipo de arte, expressa, também, um tipo de saber. A literatura apresenta-se, como afirma Cândido (1975), dentre vários outros aspectos, como um produto social, exprimindo condições de cada civilização que ocorre, bem como “produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais” (CANDIDO, 1975, p.21). Dessa forma, acreditamos que a partir da prática leitora é possível encontrarmos e interpretarmos saberes geográficos, pois, sendo a Geografia a ciência centrada

[4]Os conceitos espontâneos, segundo Vygotsky, seriam aqueles não relacionados ao ensino formal, adquiridos cotidianamente através da experiência concreta das crianças.

no espaço social do homem[5], possui então, íntima relação com as artes, abrindo possibilidades para esse diálogo.

Um dos grandes autores que chamou a atenção para este diálogo foi Milton Santos (1994), para quem “o maior erro que a Geografia cometeu foi o de querer ser ciência, ao invés de ciência e arte”. Isto porque a relação existente entre a geografia e a literatura é histórica e epistemológica dentro da disciplina, datada desde antes da fundação da geografia moderna, e sua dissociação é resultado da fragmentação do conhecimento e da divisão rígida dos conteúdos científicos, a qual, tributária de uma ciência positivista, rompeu com os estudos de caráter interdisciplinar. Entretanto, houve um período em que não havia muitos elementos que separavam Geografia, História e Literatura. Lévy (2006) aponta que, da Antiguidade até o Renascimento, a história de um povo estava intimamente ligada à geografia de seu território, frequentemente expostas em prosa literária. Sendo assim, geógrafos desde a Antiguidade reuniam relatos de viagens, descrições de paisagens e crônicas histórico-literárias[6]. Além disso, ainda segundo Lévy (*op. cit)* Humboldt também se valeu da literatura em seus trabalhos, sendo o primeiro geógrafo a criar uma síntese sobre sua utilização, considerando as artes e as ciências como indissociáveis[7].

Ademais, reconhece-se há algum tempo a literatura como documento social, como esclarece Claval (1999, p.55):

> O romance torna-se algumas vezes um documento: a intuição sutil dos romancistas nos ajuda a perceber a região pelos olhos dos personagens e através de suas emoções. Os trabalhos sobre o sentido dos lugares e sobre aquilo que a literatura ensina a este respeito são numerosos no mundo anglo-saxão desde o início dos anos 1970.

Assim, acreditamos que essa relação entre a geografia e a literatura abre um caminho fértil e com inúmeras possibilidades de abordagem de práticas leitoras do espaço, do mundo e da sociedade, nesse sentido,

> Uma das grandes virtudes da literatura é a sua capacidade de ir do particular em direção ao universal. O drama humano, a história de uma cidade, os detalhes de um conflito não se limitam à trama de significados e sentidos que estão encetados em si próprios. Sua força reside no que aquelas narrativas específicas carregam do sentido universal de seus temas, conflitos e entendimento (MARANDOLA Jr.; GRATÃO, 2010, p.7).

Essa virtude da literatura advém, sobretudo, das características do texto literário, onde a preocupação estética com a linguagem se faz presente. É um tipo de escrita em que forma e conteúdo são indissociáveis. Neste sentido, Fiorin e Savioli (2006) irão dizer que a principal diferença entre o texto literário e o texto não literário é que o primeiro tem uma função estética, enquanto o segundo tem uma função utilitária, ou seja, informar, convencer, explicar, documentar. Os autores ainda afirmam que

[5]Milton Santos (1982, p.8) “A história não se escreve fora do espaço, e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social”.
[6] Sobre o assunto, recomenda-se Lévy (2006); Brosseau (1996).
[7] Os escritos de Humboldt tinham toda uma preocupação com a arte de descrever, com a estética literária. Nessa preocupação ele promove a “interação literatura e ciência”, através de um objetivo claro, “o esforço de reproduzir a ‘imagem refletida na imaginação e no pensamento’ do homem” (RICOTTA, 2000, p.98).

> Fruir um texto literário é perceber essa recriação do conteúdo na expressão e não meramente compreender o conteúdo; é entender os significados dos elementos da expressão. No texto literário, o escritor não apenas procura dizer o mundo, mas recriá-lo nas palavras, de modo que, nele, importa não apenas o que se diz, mas o modo que se diz (FIORIN; SAVIOLI, 2006, p. 351).

Isso significa dizer que o autor do texto literário se utiliza de diversos recursos para expressar sua visão de mundo, transformando a linguagem literária em uma linguagem autocentrada, reproduzindo ritmos, sonoridades, repetições de palavras, repetição de situações ou descrições. O texto literário é conotativo e, assim, cria significados novos[8]. São essas características que tornam atrativa a leitura literária, como afirma Monteiro (2002, p.90):

> [...] Mesmo para um país onde os índices daqueles que podem fruir da Literatura é reduzido, não se pode admitir que os trabalhos geográficos-acadêmicos, técnicos ou tecnocráticos – com seus cartogramas, gráficos e tabelas estatísticas – possam sensibilizar a sociedade mais do que as obras literárias.

Assim, o autor defende a idéia de que, por mais tabelas, dados empíricos e comprovações científicas que uma análise geográfica possa fornecer, haverá sempre uma possibilidade para que um escritor, com outros recursos, tenha o poder de criar uma “realidade infinita”, ainda que o “ficcional”, o imaginário, mítico e metafísico não substitua o “real” (MONTEIRO, 2002). Entretanto, é muito provável que isso venha “iluminar” e ampliar a percepção de conteúdos geográficos em obras literárias.

É importante apontarmos aqui que, a defesa da relação dialógica entre as duas disciplinas não representa a sobreposição de uma pela outra, trata-se sempre de uma relação de troca, onde o saber científico não é substituído pelo conhecimento literário, bem como esse conhecimento literário não é anulado pela ciência. Nesse sentido, Monteiro (2002, p.117) afirma que a busca de “conteúdos geográficos” em obras literárias não é de nenhum modo utilizada para “substituir a análise científica pela criação artística, mas apenas retirar desta (literatura) novos aspectos de interpretação: reconhecê-la como um meio de enriquecimento”.

Dessa forma, se a ciência geográfica tem recebido crescente atenção por parte de pesquisadores preocupados com as transformações contemporâneas da sociedade, a literatura, por sua vez, tem uma penetração muito maior na vida cultural e social, no cotidiano das pessoas. Nesse sentido, Moraes, em sua obra *Ideologias geográficas: espaço, cultura e política no Brasil* ([1987] 2005, p.31), mostra que o conhecimento geográfico se apresenta de diferentes formas, e que, em conjunto com a geografia científica

> [...] convivem disciplinas que margeiam os temas geográficos, disciplinas que sobrepõem a seus supostos objetos, ‘Geografias implícitas’ de outras culturas, Geografias passadas, com conteúdos superados, obras de fundamento de propostas geográficas, para não falar dos saberes informais ‘pré-científicos’.

[8]“No uso estético da linguagem, procura-se desautomatizá-la, ou seja, criar novas relações entre as palavras, estabelecer associações inesperadas e estranhas” (FIORIN; SAVIOLI, 2006, p. 351).

O autor denomina essas diferentes formas de saber e esferas do conhecimento que margeiam os temas geográficos de “pensamento geográfico”. Por esse pensamento geográfico entende-se

> O conjunto de discursos a respeito do espaço que substantivam concepções que uma dada sociedade, num momento determinado, possui acerca do seu meio (desde o local ao planetário) e das relações com ele estabelecidas. Trata-se de um acervo histórico e socialmente produzido, uma fatia da substância da formação cultural de um povo. Nesse entendimento, os temas geográficos distribuem-se pelos variados quadrantes do universo da cultura. Eles emergem em diferentes contextos discursivos, na imprensa, na literatura, no pensamento políticos, no ensaístico, na pesquisa científica, etc. (MORAES, [1987] 2005, p.31).

Este pensamento geográfico, segundo o autor, abrangeria os vários significados históricos do rótulo *Geografia*, suas fontes, as concepções atuais e também as reflexões oriundas de outras disciplinas que, numa ótica central ou marginal, tocassem nos temas do conteúdo atualmente assumido.

Assim, podemos constatar que a perspectiva levantada entre o diálogo geografia e literatura é respaldada teoricamente e metodologicamente. Nesse sentido, a forma de abarcar o mundo pela ciência (através de conceitos, axiomas e conexões causais entre fatos) e pela arte (através de simbologias e significações), pode gerar interdisciplinaridade no sentido do pensamento e do conhecimento a se produzir, enquanto uma fusão que torna possível abarcar a realidade do mundo nas mais diversas perspectivas. Este diálogo permite, portanto, ampliar as formas de acesso ao conhecimento.

ENSINO DA GEOGRAFIA: REFLEXÕES

Feita esta introdução, para incorporarmos o tema da sala de aula junto ao diálogo entre a geografia e a literatura, é importante fazermos alguns apontamentos ao que se refere à prática de ensino da Geografia. Uma primeira aproximação seria enfatizar que há uma distinção entre a *ciência* geográfica e a *matéria* geografia. Quando falamos da ciência geográfica, ela abarca em si conceitos, métodos e teorias relacionadas à problemática do seu objeto de investigação. Ao se tratar da matéria geografia, enquanto conteúdo escolar, esta deve abranger outros objetivos, práticas e significados, possuindo conteúdos não apenas lógico-formais como também aqueles pedagógicos, epistemológicos, psicocognitivos, didáticos, entre outros, que tem por finalidade a formação da personalidade dos alunos. Nesse sentido, Cavalcanti (2006, p.10) afirma que “há, no ensino, uma orientação para a formação do cidadão diante de desafios e tarefas concretas postas pela realidade social e uma preocupação com as condições psicológicas e socioculturais dos alunos”.

Assim, o ensino deve se preocupar com a aprendizagem dos alunos conforme suas características intelectuais, afetivas, socioculturais, entre outras. É principalmente nesse contexto que a literatura aparece nessa relação dialógica com o ensino da geografia, como aponta também Cavalcanti (*op. cit*, p. 10):

> Atualmente, os complexos problemas que a sociedade brasileira tem enfrentado na busca de melhor qualidade de vida, na instauração da ordem democrática, na luta por práticas políticas pautadas na ética e na justiça social, têm requerido consideráveis esforços

intelectuais para compreendê-los de uma forma interdisciplinar, como caminho para uma compreensão de conjunto e de busca mais eficiente de soluções.

Ainda nessa linha de raciocínio, o sociólogo francês Edgar Morin (2017) irá defender a necessidade de se reunir o conhecimento, a aprendizagem e as artes, a fim de estabelecer um saber transdisciplinar. Segundo ele, os conhecimentos separados artificialmente, as disciplinas fechadas, nos ensinam a ser um indivíduo adaptado à sociedade, mas impedem a compreensão dos problemas do mundo e de si mesmo. Nesse sentido, afirma que "para se conhecer o ser humano, é preciso estudar áreas do conhecimento como as ciências sociais, a biologia, a psicologia. Mas a literatura e as artes também são um meio de conhecimento" [9].

Dessa forma, podemos perceber que a relação entre geografia e literatura é possível não apenas no contexto já exposto – na prática da ciência geográfica – mas também no contexto da geografia educacional enquanto uma prática didática, criando a oportunidade de se buscar um menor distanciamento entre o conhecimento acadêmico e a atividade docente no ensino básico, sendo possível elaborar um trabalho de pesquisa com contribuição para a ciência e a prática pedagógica do professor de geografia, num esforço de compatibilizar pedagogicamente as novas propostas e discursos desenvolvidos pela disciplina (MORAES, 1985).

Partindo desse ponto, podemos observar que o ensino de geografia e a construção de conhecimentos geográficos são constituídos, principalmente, pela necessidade do desenvolvimento da noção da espacialidade com os alunos. É necessário que os alunos compreendam o caráter social da espacialidade[10], que não existe sociedade sem espaço, bem como não existe espaço sem sociedade. Desta forma, é possível afirmarmos a importância do ensino de Geografia para a formação de sujeitos que reconheçam a dimensão social de sua participação na apropriação do espaço, que é construída a partir da assimilação de conceitos geográficos e de suas vivências nesse espaço.

Entretanto, sabe-se também que a educação de forma geral, e o ensino de geografia especificamente, são pautados muitas vezes por uma visão tradicionalista e positivista, caracterizada por memorização de conteúdo, sendo este, também, despolitizado e fortemente marcado pela dicotomia homem x natureza, não produzindo um saber significativo e um aprendizado crítico. Em conseqüência disso, não formamos alunos críticos em relação ao mundo e ao espaço em que vivem, sendo a geografia transformada, desta forma, em uma disciplina com poucas relações com a realidade concreta e o cotidiano dos alunos (sobretudo quando se tratam de turmas de alunos de baixa renda). Trabalhar a prática leitora dos educandos nos coloca sob uma nova perspectiva de se pensar esse ensino, onde o saber instituinte assume o lugar de um saber instituído (NETO, 2008)[11]. Partindo desses pressupostos,

[9] https://www.revistaprosaversoearte.com/e-preciso-educar-os-educadores-edgar-morin/
[10] Para Milton Santos, a espacialidade é construída pela apropriação social, sociocultural e humana do espaço. A espacialidade é uma representação, uma linguagem do uso do espaço vivido (SANTOS, 1999).
[11] "O conhecimento socialmente *instituído* é tido como verdade irrefutável, o "provado cientificamente", o maior fator de impedimento para qualquer tipo de questionamento que vise mudança. Já um saber *instituinte* parte da outra concepção de educação, que não aceita verdades acabadas e tenta justamente atribuir a si a função de um saber que questiona o

acredita-se que o encontro com a literatura permite uma mudança nesse saber instituído, passando pela interpretação de mundo; mas não um mundo alienado e distante, tendo em vista que essa relação entre geografia e literatura permite o entendimento das interferências cotidianas e suas manifestações na vida dos estudantes. Nesse sentido, pode-se dizer que

> A fragmentação da Geografia por abordagens positivistas leva os alunos a não relacionarem os elementos cotidianos que vivenciam com as teorias, como se fossem coisas diferentes, como se as experiências dos alunos não contassem como práticas geográficas. Essas experiências dos alunos são as categorias e conceitos geográficos vivos e a leitura de obras literárias permitirá a correspondência das experiências diárias destes com as ficcionais que devem convergir para a reflexão de suas próprias vivências (SILVA; BARBOSA, 2014).

Dessa forma, ensinar geografia adquire um significado muito mais amplo, relacionando-se com as diferentes e múltiplas linguagens que se entrecruzam com o cotidiano e vivência dos estudantes, para além do engessamento dos conteúdos pedagógicos e do livro didático. Castrogiovanni (2007) defende a idéia que o ensino da geografia e a apreensão do espaço geográfico devem dar-se de forma que as subjetividades presentes no espaço sejam desenvolvidas com os alunos:

> [...] o estudo do espaço geográfico deve considerar as noções e os conceitos, já construídos, que envolvem a espacialidade e valorizar a formação da consciência territorial - o sentimento de pertencer ao lugar, tão comumente adormecido em países como o Brasil. Deve interpretar as territorialidades dentro da complexidade e conhecer não apenas os elementos objetivos que compõem o espaço, mas valorizar as subjetividades e tentar entendê-las (CASTROGIOVANNI, 2007, p.41)

A música, a literatura, as artes plásticas, a dança, o teatro, o cinema, enfim, as artes em geral são capazes de fomentar nos alunos o acesso a essas subjetividades e, também, a crítica nos seus aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, espaciais e históricos. Essas linguagens permitem a aproximação dos alunos com a compreensão da realidade a partir das relações espaciais por elas demonstradas e por eles vividas.

Busca-se com a utilização dessas diferentes formas de linguagens, desenvolver um “pensar geográfico”, pensar esse que contribuiria para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao propor e compreender espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive. Como afirma Cavalcanti (2006, p.11) “O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais”.

Essa visão de ensino da geografia, pautada por uma corrente crítica, vai também em direção da concepção de educação defendida por muitos teóricos, como afirma Libâneo (2005, p.64):

> Educação compreende o conjunto de processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados

conhecimento instituído e tenta descobrir quais verdades são encobertas e qual o projeto que se delineia a partir disso” (NETO, 2008).

> físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal.

Nesse ponto, pode-se notar qual a ideia de educação que assumimos no presente trabalho. Não podemos fugir da responsabilidade social e política que a educação abriga, a qual nos parece, dentro das condições históricas da sociedade, inadiável e indispensável. Esta concepção de educação conduz a uma ampla conscientização em relação aos cidadãos, numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre o seu tempo e seu espaço, como afirma Freire (2017, p. 52): “autorreflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na história, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras”. É a busca, ainda segundo o autor, do homem-sujeito, tendo a educação como a prática da liberdade (FREIRE, *op. cit*). E o ensino de uma geografia crítica vai de encontro direto com uma educação libertadora e emancipadora na formação do sujeito e do cidadão. Deste modo, levar o educando a pensar criticamente o espaço por ele experienciado é lhe dar a oportunidade de vivenciar o protagonismo de sua história e, consequentemente, da própria sociedade.

É nesse sentido, também, que a literatura volta a ganhar força na prática pedagógica: rompe fronteiras instituídas, desenvolve o imaginário e, sobretudo, trabalha a interpretação do mundo, como afirma Candido (2002, p.56): “a literatura tem papel libertador, isto é, ela não corrompe nem edifica, portanto, mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

Assim, acredita-se que esse estudo interdisciplinar permite a ampliação da compreensão das analogias geográficas pelo aluno no seu cotidiano, ampliando sua visão e formas de interpretar a sociedade, colocando-se, também, como sujeito da mesma.

ENSINO DE GEOGRAFIA E PRÁTICA LEITORA: ENTRELAÇAMENTOS E POSSIBILIDADES

Dentro do que foi exposto, buscaremos aqui analisar práticas possíveis ao que se refere o ensino de geografia e o desenvolvimento de uma prática leitora com os alunos através da literatura; menos como uma construção metodológica, e mais na forma de reflexões, possibilidades e encaminhamentos dessa prática.

Assim, como apontado no começo desse trabalho, o texto literário é composto por características próprias, sua linguagem é uma linguagem conotativa, importa não apenas o que se diz, mas a maneira que se diz. Dessa forma, ao entrar em contato com o texto literário, o aluno entrará em contato não apenas com a informação, mas também com a forma que essa informação foi passada. É nesse sentido que a literatura tem a capacidade de nos sensibilizar, nos humanizar e direcionar nosso olhar para as questões cotidianas, para modos de vida, experiências, etc. A linguagem literária, por ser menos “intensiva” no uso da objetividade, transmite as informações e o conhecimento de uma forma plurissignificativa, trabalhando com subjetividades, interpretações e sensações. Assim, o professor adquire o papel de mediador nesse processo de construção do conhecimento, é ele quem vai mediar

esse contato entre o aluno, o texto literário e as suas diferentes formas de interpretação. A tarefa de formação, própria ao ensino da Geografia, é a de contribuir para o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico, que compõe um modo de pensar sobre o mundo e a realidade que nos cerca. A literatura contribui muito para o desenvolvimento desse pensamento, ao colocar o aluno em contato não com os conceitos prontos, não de forma dada, e sim de maneira interpretativa, desenvolvendo o imaginário desses alunos, e o professor, como mediador, direciona esse olhar para que o aluno possa compreender aquilo que não está visível, mas ainda assim, se faz presente no texto. Trabalhar essa leitura e essa interpretação das "entrelinhas" é fundamental para que o aluno desenvolva esse olhar, também, para a realidade que o cerca;

> Por meio da relação interdisciplinar pela fundamentação estética geográfica compreendemos a necessidade em trabalharmos obras literárias pelo enredo edificado imageticamente, ou seja, a narrativa literária precisa direcionar os leitores para também lerem espacialmente o seu cotidiano, desta forma, as imagens encontradas diariamente pelos alunos serão evidenciadas pela relação daquilo que a literatura promove embricada à Geografia (SILVA; BARBOSA, 2014).

O texto literário colocará o aluno em contato com questões relacionadas ao conteúdo geográfico escolar, como meio ambiente, modo de vida urbano, modo de vida rural, conflitos sociais, migrações, população, entre outros, mas trará também conceitos implícitos, como território, paisagem, lugar e espaço geográfico. Dessa forma, é preciso trabalhar com esses conteúdos e conceitos, realizando um tratamento didático que se inicia da percepção e sensibilidade do educando, daquilo que ele compreende de sua leitura, naquilo que o toca quando lê, de que maneira aquilo adquire significado para ele, para que essa leitura e esse conhecimento adquirido possam se transformar em ferramentas simbólicas de seu pensamento, transformando-se, assim, em uma aprendizagem significativa.

Cabe ao professor mediar o surgimento, a partir da leitura dos contos, romances, poesia, etc, dos conceitos espontâneos (VYGOSTKY, 1993) que os alunos trarão de suas interpretações e experiências literárias, e a partir daí, trabalhar seu desenvolvimento. Esse tratamento didático pode se dar através, por exemplo, da criação de palavras geradoras e, a partir dessas palavras, trazidas espontaneamente pelos alunos, como resultado de suas interpretações e sentimentos, desenvolver o conteúdo objetivado previamente pela escolha do texto literário. Nesse sentido, é importante que a leitura e a interpretação deste texto sejam mediadas pelo conhecimento prévio que o aluno tem sobre aquele assunto, a sua "cultura geográfica". Como afirma Cavalcanti (2006, p.68),

> Nesse sentido, é relevante, ainda que não suficiente, para os professores de Geografia enfrentar o desafio de se considerar, entre outras, a "cultura geográfica" dos alunos. Na prática cotidiana, os alunos constroem conhecimentos geográficos. É preciso considerar esses conhecimentos e a experiência cotidiana dos alunos, suas representações, para serem confrontados, discutidos e ampliados como o saber geográfico mais sistematizado (que é a cultura escolar).

Neste mesmo sentido, explica Vygotsky (1993, p. 93):

> Embora os conceitos científicos e os conceitos espontâneos desenvolvam-se em sentidos opostos, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o

> desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato.

Acreditamos que esse caminho, partindo de uma educação “geoliterária” de formação de prática leitora com os estudantes, vai em direção àquilo que consideramos como uma aprendizagem significativa, ou seja, o tipo de aprendizagem na qual o conceito é incorporado por parte do aluno de uma forma não mecânica, e que o possibilita utilizar esse conceito e aplicá-lo a diferentes situações:

> Por parte do professor, aprendizagem significativa tem o sentido de trabalhar em sala de aula com dados que não levem à generalização das informações apresentadas e também organiza procedimentos que levem em conta o conhecimento prévio dos alunos. Por parte destes, aprendizagem significativa tem o sentido de relacionar novos elementos de forma organizada e não arbitrária (MORAES, 2017, p. 100).

Além disso, segundo Vygotsky (1989), a linguagem constitui-se no sistema simbólico básico dos seres humanos, dessa forma é, também, mediadora, ou seja, portadora, formadora, intermediária, etc., da construção dos chamados processos mentais superiores, tipicamente humanos: a percepção, a consciência reflexiva, o pensamento abstrato, o controle deliberado e intencional do comportamento, a atenção voluntária (que depende do pensamento, não apenas das sensações) e a memória lógica (ao contrário da mecânica), ativa e orientada pelo significado. Segundo Moraes (2017, p.89),

> No início da escolarização, essas funções intelectuais (percepção, memória, imaginação, atenção, etc.) ainda se encontram indiferenciadas no pensamento da criança. Diferenciando-os e reconhecendo-os como processos do pensamento de um determinado tipo (por exemplo a memória, a imaginação), o aprendizado escolar induz ao seu controle, na medida em que desenvolve a consciência da sua existência.

A prática leitora permite, então, o contato com a subjetividade e com a linguagem que, em forma de palavra, desempenha importante papel na construção dos conceitos; e na sua relação entre objetividade e subjetividade, possibilita que se façam correlações, interpretações, inter-relações entre a realidade vivida e a experiência literária. Entretanto essa experiência não se pode dar de forma individualizada ou centrada apenas na figura do professor. O ideal é que se dê em forma de rodas de conversas, onde todos os alunos que se sintam a vontade possam participar, externar seus pontos de vista, suas impressões, sensações, emoções e nessa troca, o professor vai mediando às informações que estão sendo trocadas, direcionando para os objetivos vigentes e a criação dos conceitos espontâneos, que irá guiar a sistematização posterior dos conceitos científicos. É nessa troca e nessa intersubjetivação que a consciência de mundo também vai ganhando forma, como mostra Fiori (1967, p. 21):

> Na constituição da consciência, mundo e consciência se põem como consciência do mundo ou mundo consciente e, ao mesmo tempo, se opõem como consciência de si e consciência do mundo. Na intersubjetivação, as consciências também se põem como consciências de um certo mundo comum e, nesse mundo, se opõem como consciência de si e consciência do outro. Comunicamo-nos na oposição, que é a única via de encontro para consciências que se constituem na mundanidade e na intersubjetividade.

Dessa forma, ainda segundo o autor, para a formação da consciência de mundo que buscamos atingir dentro de uma prática pedagógica do ensino da geografia, é fundamental que exista esse diálogo:

> O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se [...] O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito (FIORI, 1967, p.21).

A aprendizagem, nesta perspectiva, passa a ser percebida na dimensão da contradição e do confronto, que leva ao inconformismo e, consequentemente, à crítica. Acreditamos que a prática leitora, seguida dessas rodas de conversas, mediada pela figura do professor, caminha em direção daquilo que objetivamos ao utilizar a literatura para a aprendizagem da Geografia: conscientização e criticidade.

Outro caminho possível para o diálogo e a interpretação do texto literário escolhido é a apresentação dos elementos externos ao texto, como, por exemplo, seu contexto histórico, biografia do autor, corrente literária, etc. A busca da criticidade caminha na direção de uma problematização que visa interrelacionar a totalidade do conteúdo analisado. Dessa forma, os elementos externos ao texto também são importantes para se compreender o mundo que está sendo representado na obra. De acordo com Bastos (1998 p. 57), “através do romance, uma forma específica de representação do espaço geográfico se coloca, em conformidade com a ótica e vivências do autor”. Ainda segundo a autora, a figura do romancista é de suma importância no que tange os estudos dos conteúdos geográficos nas obras literárias, na medida em que o romancista nunca é neutro e sempre se posiciona, ainda que indiretamente, nos conflitos e articulações por ele criado. Assim sendo, torna-se de grande valor o entendimento da localização do romancista no campo literário e no campo das questões sociais de seu período. Segundo Bastos (1998, p. 59) “qualquer texto precisa ser investigado dentro da organização social e cultural e do contexto histórico em que foi concebido”.

Esse caminho é importante, pois leva os alunos a perceberem que todo conhecimento – e no caso, o do texto literário – é influenciado por contextos que são, muitas vezes, externos a ele e que não conseguimos enxergar objetivamente, sendo necessárias a reflexão, correlação e contextualização. Segundo Silva, em seu livro *Teoria da Literatura* (1973), todo texto literário é um *cronótipo*. Isso significa dizer que o texto literário é composto por múltiplos códigos não literários que atuam em sua composição. Ele é feito a partir de uma técnica literária, por exemplo, que exprime um contexto histórico, uma ideologia, valores, etc. Dessa forma, importa o agente que o produziu, qual seu papel dentro da sociedade, o que ele representa dentro desse contexto, etc. Esse caminho instiga os alunos a uma investigação totalizante, que busca analisar todos os aspectos e os agentes existentes dentro de uma problemática, possibilitando que essa visão se estenda, também, para sua visão de mundo e compreensão da sociedade como um todo, os ensinando a pensar dialeticamente, a desvendar e compreender discursos hegemônicos, questionar a realidade, compreende-la em sua totalidade, para, posteriormente, poder agir sobre ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar práticas possíveis do ensino de geografia através da utilização do texto literário, partindo, inicialmente, de uma explanação teórica sobre a relação existente entre a geografia e a literatura, sendo esta uma relação histórica e epistemológica dentro da disciplina. Partindo dessa perspectiva mais científica, que respalda a existência e a possibilidade dessa relação, buscou-se refletir inicialmente sobre o ensino de geografia e a educação de uma forma geral, onde pudemos perceber que muitas vezes estas são pautadas por uma visão tradicionalista e positivista, na qual a aprendizagem se faz de forma não significativa, sustentada pela memorização e estruturada de forma acrítica.

Dentro desse contexto, defendemos a idéia de que tanto a educação quanto o ensino de geografia devem se basear a partir da perspectiva de construir junto com o aluno uma conscientização de mundo e uma criticidade perante a realidade e o espaço geográfico em que vive. Dessa forma, o ensino de geografia ganha um novo significado e, através da literatura busca-se desenvolver uma forma de “pensar geográfico” que possibilite ao aluno se reconhecer enquanto agente social capaz de intervir na realidade concreta, pois é ele mesmo agente desse espaço e dessa sociedade, em sua relação dialética.

Estas considerações de base é que nos permitiram propor práticas pedagógicas no ensino de geografia que visam o desenvolvimento de uma prática leitora com os alunos através da literatura. Objetivamos não apresentar uma ferramenta metodológica pronta e fechada, mas caminhos possíveis para essa utilização, onde o “conhecimento geográfico” prévio dos alunos, o diálogo e a criação dos conceitos espontâneos se fazem presentes, orientando o tratamento didático do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Pudemos observar o quanto a dialogicidade é importante na compreensão do aluno enquanto sujeito e também no confronto das diversas subjetividades e interpretações que o texto literário pode trazer. É através desse confronto que o pensamento crítico e a problematização passam a ser estruturados e o aluno começa a desenvolver a capacidade de questionar a sua realidade, nessa relação dialética entre a objetividade e a subjetividade que a literatura permite e o diálogo efetiva. Observamos também a importância do papel do professor nesse processo, como um mediador e observador que guiará o aparecimento desses conceitos para, posteriormente, dar o tratamento didático necessário para sua sistematização dentro do processo de aprendizagem. O professor é figura de extrema importância, pois é ele quem, primeiramente, irá selecionar o texto a ser lido pelos alunos, determinando os objetivos prévios que aquela leitura visa alcançar, transformando-a, assim, em uma ferramenta pedagógica.

Partindo dessas reflexões, podemos observar o quanto a utilização da literatura para o ensino da geografia é uma forma rica de se estabelecer esse processo de ensino-aprendizagem, ampliando a forma de acesso ao conhecimento, trabalhando a interpretação de mundo dos alunos e a sua conscientização, bem como aproximando o ensino e a escola com a sua realidade vivida e experienciada. A partir disso,

a aprendizagem passa a ser uma aprendizagem significativa, ressignificando também o próprio ensino da geografia escolar.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Ana R. V. R. **Espaço e Literatura: algumas reflexões teóricas**. In: Revista Espaço e cultura, Rio de Janeiro, n.5, p. 55-71, 1998.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

_____. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade**. In: REGO, N; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAVALCANTI, L. de S. **Ensino de Geografia e diversidade. Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino**. In: CASTELLAR, Sonia. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

CLAVAL, P. **A Geografia cultural**. Florianópolis: Ed.da UFSC, 1999.

FIORI, E. M. **Prefácio: aprender dizer sua palavra. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido.** 64 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017 [1968].

FIORIN, J. L; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017 [1968].

_____. **Educação como prática da liberdade**. 40ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

LÉVY, B. **« Géographie et littérature. Une synthèse historique »** In : Le Globe, T.146, 25-52, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARANDOLA JR.,; GRATÃO, L. H. B (org.). **Geografia e Literatura: ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação**. Londrina: Eduel, 2010.

MONTEIRO, C. A. de F. **O mapa e a trama: ensaios sobre o conteúdo geográfico em criações romanescas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

MORAES, A. C. R. **Ideologias Geográficas: espaço, cultura e política no Brasil**. São Paulo: Editora Annablume, 2005.

_____. **Geografia, pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec-Vip, 1985.

MORAES, J. V. **A teoria de Ausbel na aprendizagem do conceito de espaço geográfico**. In: CASTELLAR, Sonia. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2017.

NETO, Manoel Fernandes. **Aula de Geografia e algumas crônicas**. 2.ed. Campina Grande: Bagagem, 2008.

SILVA, I. A; BARBOSA, T. **O ensino de Geografia e a Literatura: uma contribuição estética**. In: **Caminhos de Geografia**, Uberlândia. V. 15, n.49 – Mar/2014 p. 80-89, 2014.

SILVA, V. M. ***Teoria da Literatura***. Coimbra: Livraria Almedina, 1973

SUZUKI, J. C. **O poeta, a cidade e o esfacelamento do indivíduo na modernidade: uma leitura de "A rosa do povo".** In: MARANDOLA JR., Eduardo; GRATÃO, L. H. B (org.) **Geografia e Literatura: Ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação**. Londrina: Eduel, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Matins Fontes, 1989.

https://www.revistaprosaversoearte.com/e-preciso-educar-os-educadores-edgar-morin/ (acesso em 30/03/2026).



ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE HÁBITOS ALIMENTARES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

HEALTHY EATING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE IMPORTANCE OF DEVELOPING HEALTHY EATING HABITS FOR THE CHILD'S HOLISTIC DEVELOPMENT

LEILA FREITAS DE CARVALHO
Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera (2016); Professora de Educação Infantil – CEI Frei Airton.

RESUMO

A alimentação saudável durante a infância é um dos principais fatores responsáveis pelo crescimento, desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças. A formação de hábitos alimentares ocorre principalmente nos primeiros anos de vida, tornando a Educação Infantil um espaço privilegiado para a promoção da educação alimentar e nutricional. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da alimentação saudável na Educação Infantil, destacando a atuação da família, da escola e das políticas públicas na construção de hábitos alimentares adequados. A metodologia utilizada consiste em uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos oficiais do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados demonstram que práticas pedagógicas relacionadas à alimentação saudável contribuem significativamente para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo a aprendizagem, a autonomia e a prevenção de doenças associadas à má alimentação. Conclui-se que a educação alimentar deve fazer parte do cotidiano escolar desde os primeiros anos de vida, envolvendo escola, família e comunidade na construção de uma cultura alimentar saudável.

Palavras-chave: Alimentação saudável; Educação Infantil; Educação Alimentar; Desenvolvimento Infantil; BNCC.

ABSTRACT

Healthy eating during childhood is a key factor in children's growth and their physical, cognitive, emotional, and social development. Dietary habits are primarily formed during the early years of life, making early childhood education a prime setting for promoting food and nutrition education. This article aims to analyze the importance of healthy eating in early childhood education, highlighting the roles played by families, schools, and public policies in establishing appropriate dietary habits. The methodology employed consists of qualitative bibliographic research based on books, scientific articles, official documents from the Ministry of Education and the Ministry of Health, and the National Common Curricular Base (BNCC). The results demonstrate that pedagogical practices related to healthy eating contribute significantly to a child's holistic development, fostering learning and autonomy while helping to prevent diseases associated with poor nutrition. It is concluded that food education should be an integral part of daily school life from the earliest years, involving schools, families, and the community in building a culture of healthy eating.

Keywords: Healthy eating; Early childhood education; Food education; Child development; BNCC.

INTRODUÇÃO

A alimentação representa uma necessidade biológica indispensável para a sobrevivência humana. Entretanto, sua importância ultrapassa a simples função de fornecer nutrientes ao organismo, assumindo papel fundamental na formação da identidade, da cultura, das relações sociais e da qualidade de vida. Durante a infância, período caracterizado por intenso crescimento e desenvolvimento, a alimentação exerce influência direta sobre aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais.

Nos primeiros anos de vida ocorre a formação dos hábitos alimentares que, em grande parte, permanecerão durante toda a vida adulta. Nesse contexto, a Educação Infantil assume papel essencial ao oferecer experiências educativas que estimulem escolhas alimentares saudáveis desde a infância.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações e das brincadeiras, possibilitando que diferentes temas sejam trabalhados de forma interdisciplinar. Entre esses temas destaca-se a alimentação saudável, que pode ser explorada em atividades relacionadas às ciências, matemática, linguagem, artes e experiências sensoriais.

Entretanto, observa-se atualmente um aumento significativo do consumo de alimentos ultraprocessados entre crianças, favorecendo o crescimento dos índices de obesidade infantil, diabetes, hipertensão e outras doenças crônicas não transmissíveis. A facilidade de acesso aos alimentos industrializados, associada às estratégias de marketing direcionadas ao público infantil, modifica os hábitos alimentares das famílias e reduz o consumo de alimentos naturais.

Diante dessa realidade, torna-se necessário compreender de que maneira a escola pode contribuir para a formação de hábitos alimentares saudáveis e para a construção de uma consciência crítica em relação ao consumo de alimentos.

Assim, o presente artigo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: qual a importância da alimentação saudável na Educação Infantil para o desenvolvimento integral das crianças?

O objetivo geral consiste em analisar a relevância da alimentação saudável na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento infantil e para a formação de hábitos alimentares permanentes.

Como objetivos específicos pretende-se:

- compreender a importância da alimentação saudável nos primeiros anos de vida;
- analisar a influência da família e da escola na formação dos hábitos alimentares;
- discutir a contribuição da BNCC e das políticas públicas para a educação alimentar;
- apresentar estratégias pedagógicas para trabalhar alimentação saudável na Educação Infantil.

HISTÓRICO DA ALIMENTAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A história da alimentação infantil no Brasil sofreu profundas transformações ao longo dos séculos. Durante o período colonial, a alimentação das crianças era baseada principalmente em alimentos produzidos pelas próprias famílias, como frutas, legumes, verduras, cereais, mandioca, milho, feijão e carnes provenientes da agricultura familiar e da criação de animais.

Com o processo de industrialização iniciado no século XX, especialmente após a década de 1950, ocorreram mudanças significativas nos hábitos alimentares da população brasileira. A urbanização acelerada modificou a rotina das famílias, favorecendo o consumo de alimentos industrializados por apresentarem maior praticidade e tempo reduzido de preparo.

Nas décadas de 1980 e 1990 houve grande expansão da indústria alimentícia, acompanhada pelo aumento das campanhas publicitárias voltadas ao público infantil. Personagens de desenhos animados, brinquedos colecionáveis e embalagens coloridas passaram a estimular o consumo de refrigerantes, biscoitos recheados, salgadinhos, cereais açucarados e doces.

Com o avanço da internet e das redes sociais, novas estratégias de marketing passaram a influenciar diretamente os hábitos alimentares das crianças. Atualmente, influenciadores digitais, vídeos infantis e jogos eletrônicos apresentam publicidade integrada ao entretenimento, dificultando a identificação das intenções comerciais.

Em resposta ao crescimento da obesidade infantil, o governo brasileiro desenvolveu políticas públicas voltadas à promoção da alimentação saudável, destacando-se o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Guia Alimentar para a População Brasileira e diversas ações de Educação Alimentar e Nutricional desenvolvidas em parceria entre os Ministérios da Saúde e da Educação.

Essas iniciativas demonstram que a alimentação saudável passou a ser compreendida como um direito das crianças e como elemento fundamental para a promoção da saúde e da aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira infância compreende o período entre o nascimento e os seis anos de idade, fase considerada decisiva para o desenvolvimento humano. Durante esses anos, o organismo apresenta intenso crescimento físico, maturação neurológica e desenvolvimento das capacidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais.

A alimentação adequada fornece os nutrientes necessários para a formação dos tecidos corporais, fortalecimento do sistema imunológico e desenvolvimento cerebral. Vitaminas, minerais, proteínas, carboidratos e gorduras saudáveis desempenham funções específicas que contribuem para o crescimento equilibrado das crianças.

Segundo o Ministério da Saúde, uma alimentação equilibrada deve priorizar alimentos in natura ou minimamente processados, como frutas, verduras, legumes, cereais integrais, feijões, ovos, carnes magras e leite, reduzindo o consumo de alimentos ultraprocessados ricos em açúcares, sódio e gorduras saturadas.

Além dos benefícios físicos, a alimentação saudável influencia diretamente o comportamento infantil. Crianças que recebem alimentação adequada apresentam melhores níveis de atenção, concentração, disposição para brincar e maior rendimento nas atividades escolares.

Outro aspecto importante refere-se à prevenção de doenças. A introdução precoce de alimentos ultraprocessados está associada ao aumento do risco de obesidade, diabetes tipo 2, hipertensão arterial, colesterol elevado e doenças cardiovasculares ainda na infância.

Nesse sentido, investir em alimentação saudável durante os primeiros anos de vida significa promover saúde, qualidade de vida e melhores condições para o desenvolvimento integral da criança.

ALIMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO FÍSICO DA CRIANÇA

O crescimento infantil depende diretamente da qualidade da alimentação oferecida desde os primeiros meses de vida. Cada fase do desenvolvimento apresenta necessidades nutricionais específicas, exigindo uma dieta equilibrada que forneça energia suficiente para o funcionamento adequado do organismo.

As proteínas são fundamentais para a formação dos músculos, órgãos e tecidos. Os carboidratos representam a principal fonte de energia para as atividades diárias, enquanto as gorduras saudáveis participam da formação das membranas celulares e do desenvolvimento do sistema nervoso.

Vitaminas e minerais desempenham funções igualmente importantes. O cálcio fortalece ossos e dentes; o ferro previne a anemia e favorece o transporte de oxigênio pelo sangue; a vitamina A contribui para a saúde da visão; a vitamina C fortalece o sistema imunológico; e o zinco participa do crescimento e da cicatrização.

Quando ocorre deficiência nutricional durante a infância, podem surgir atrasos no crescimento, dificuldades motoras, baixa imunidade, maior frequência de doenças infecciosas e comprometimento do desenvolvimento cerebral.

Por outro lado, o excesso de alimentos ricos em açúcares, gorduras e sódio favorece o aumento do peso corporal e o surgimento precoce de doenças crônicas. A obesidade infantil tornou-se um dos principais problemas de saúde pública no Brasil, exigindo ações preventivas desde a Educação Infantil.

Assim, oferecer uma alimentação equilibrada não significa apenas garantir o crescimento físico, mas proporcionar condições adequadas para que a criança explore o ambiente, participe das atividades escolares e desenvolva plenamente suas potencialidades.

ALIMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A alimentação saudável desempenha papel essencial no desenvolvimento cognitivo das crianças durante a Educação Infantil. O cérebro humano apresenta intenso crescimento nos primeiros anos de vida, período em que ocorre a formação de bilhões de conexões neurais responsáveis pela aprendizagem, memória, linguagem, atenção e raciocínio. Para que esse desenvolvimento aconteça de forma adequada, torna-se indispensável uma alimentação rica em nutrientes essenciais.

Diversos estudos apontam que nutrientes como ferro, zinco, cálcio, vitaminas do complexo B, vitamina D, ômega-3 e proteínas exercem influência direta sobre o funcionamento do sistema nervoso central. A deficiência desses nutrientes pode comprometer o desempenho escolar, reduzir a capacidade de concentração e afetar o desenvolvimento intelectual da criança.

Segundo o Ministério da Saúde (2019), uma alimentação equilibrada durante a infância contribui para melhores resultados no processo de aprendizagem, favorecendo a atenção, a memória e o desempenho nas atividades escolares. Crianças bem nutridas apresentam maior disposição para brincar, explorar o ambiente e participar das experiências propostas pelos professores.

A alimentação também interfere no comportamento infantil. O consumo excessivo de alimentos ricos em açúcar e corantes artificiais pode favorecer alterações comportamentais, irritabilidade e dificuldades de concentração. Em contrapartida, uma alimentação baseada em frutas, verduras, legumes e alimentos naturais proporciona maior estabilidade energética ao organismo.

Nesse contexto, a escola assume importante função ao desenvolver atividades que relacionem alimentação e aprendizagem, permitindo que as crianças compreendam, desde cedo, a importância dos alimentos para o funcionamento do corpo e da mente.

A FORMAÇÃO DOS HÁBITOS ALIMENTARES NA INFÂNCIA

Os hábitos alimentares são construídos gradativamente por meio das experiências vivenciadas pela criança em seu ambiente familiar, escolar e social. Durante os primeiros anos de vida, a criança aprende observando os comportamentos dos adultos e reproduzindo práticas relacionadas à alimentação.

Segundo o Guia Alimentar para a População Brasileira (2014), o processo de educação alimentar deve ocorrer de forma contínua, respeitando as características individuais e culturais de cada criança. Comer vai além da satisfação da fome; trata-se de uma prática social, afetiva e cultural.

A introdução alimentar representa um dos momentos mais importantes dessa construção. Quando realizada de maneira adequada, favorece a aceitação de novos sabores, texturas, aromas e cores. A oferta variada de alimentos naturais amplia o repertório alimentar infantil e reduz a rejeição a determinados alimentos.

Outro aspecto relevante refere-se ao ambiente das refeições. Momentos tranquilos, sem televisão, celulares ou outros estímulos tecnológicos, favorecem maior atenção aos alimentos e fortalecem os vínculos familiares.

É importante destacar que o comportamento alimentar das crianças sofre influência direta dos exemplos observados em casa. Pais que consomem frutas, verduras e legumes frequentemente tendem a incentivar comportamentos semelhantes em seus filhos.

Ao contrário, ambientes onde predominam alimentos ultraprocessados favorecem a construção de hábitos inadequados que poderão permanecer durante toda a vida adulta.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA PROMOÇÃO DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

A família constitui o primeiro espaço educativo da criança, sendo responsável pela introdução dos hábitos alimentares que acompanharão seu desenvolvimento. As escolhas realizadas pelos responsáveis influenciam diretamente as preferências alimentares infantis.

É durante as refeições familiares que as crianças aprendem valores relacionados ao compartilhamento, respeito, autonomia e convivência. Além disso, observam o comportamento alimentar dos adultos, utilizando-o como modelo para suas próprias escolhas.

Diversos estudos demonstram que crianças cujas famílias realizam refeições em conjunto apresentam maior consumo de frutas, verduras e alimentos naturais, além de menor ingestão de refrigerantes e alimentos ultraprocessados.

Os responsáveis também exercem importante papel ao estabelecer limites para o consumo de doces, salgadinhos, refrigerantes e fast-food. Entretanto, tais limites devem ser acompanhados de diálogo e explicações adequadas à idade da criança, evitando atitudes autoritárias que possam gerar resistência.

Outro aspecto importante refere-se à participação das crianças no preparo dos alimentos. Atividades simples como lavar frutas, organizar a mesa, plantar hortaliças ou preparar receitas saudáveis despertam curiosidade e favorecem maior aceitação dos alimentos.

Dessa forma, a educação alimentar torna-se uma construção coletiva baseada no exemplo, na convivência e no diálogo.

O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO ALIMENTAR

A Educação Infantil representa um dos espaços mais importantes para a promoção da alimentação saudável. Além de oferecer refeições equilibradas, a escola possui função educativa na formação dos hábitos alimentares.

As práticas pedagógicas relacionadas à alimentação permitem que as crianças compreendam a origem dos alimentos, conheçam diferentes culturas alimentares e desenvolvam autonomia para realizar escolhas saudáveis.

Projetos envolvendo hortas escolares, culinária experimental, degustação de frutas, contação de histórias, músicas, jogos e brincadeiras possibilitam abordar o tema de maneira lúdica e significativa.

A alimentação também pode ser integrada aos diferentes campos do conhecimento. Em matemática, por exemplo, as crianças podem realizar contagem de frutas e classificação de alimentos. Em linguagem, podem produzir histórias e conversar sobre receitas. Nas artes, podem representar alimentos por meio de desenhos, pinturas e modelagens.

Essas experiências favorecem a aprendizagem interdisciplinar e aproximam os conhecimentos científicos da realidade vivenciada pelas crianças.

Além disso, o ambiente escolar deve promover momentos agradáveis durante as refeições, incentivando autonomia, respeito ao tempo de cada criança e valorização da convivência.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece que a Educação Infantil deve promover experiências que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças por meio das interações e das brincadeiras.

Embora a alimentação saudável não apareça como disciplina específica, o documento possibilita sua abordagem em diferentes Campos de Experiência.

No campo "O eu, o outro e o nós", as crianças desenvolvem atitudes relacionadas ao autocuidado, convivência, respeito às diferenças e construção da autonomia.

No campo "Corpo, gestos e movimentos", compreendem a importância dos cuidados com o corpo, da higiene e da alimentação para a promoção da saúde.

Em "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", podem observar o crescimento das plantas, conhecer alimentos produzidos na natureza, acompanhar o desenvolvimento de hortas e compreender transformações ocorridas durante o preparo dos alimentos.

Já no campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação", histórias, músicas, poemas e rodas de conversa possibilitam reflexões sobre alimentação, cultura e hábitos saudáveis.

Dessa maneira, a alimentação saudável torna-se tema transversal capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento, favorecendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Educação Alimentar e Nutricional deve fazer parte do planejamento pedagógico da Educação Infantil de forma permanente e não apenas em datas comemorativas.

Projetos educativos podem envolver atividades como criação de hortas escolares, oficinas culinárias, visitas a feiras livres, degustações, experimentação de novos alimentos e pesquisas sobre a origem dos alimentos.

Essas experiências aproximam teoria e prática, permitindo que as crianças aprendam por meio da observação, experimentação e participação ativa.

Além disso, o trabalho conjunto entre professores, nutricionistas, gestores escolares e famílias fortalece a construção de hábitos saudáveis, ampliando os resultados das ações educativas.

Quando a alimentação passa a fazer parte do cotidiano escolar de maneira significativa, deixa de ser apenas um conteúdo curricular para tornar-se prática permanente de promoção da saúde e da cidadania.

O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE)

A promoção da alimentação saudável nas escolas brasileiras é fortalecida por políticas públicas que buscam garantir o direito à alimentação adequada durante o período escolar. Entre essas políticas destaca-se o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), considerado um dos maiores programas de alimentação escolar do mundo.

Criado em 1955, o PNAE tem como principal objetivo oferecer alimentação de qualidade aos estudantes da rede pública de ensino, contribuindo para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis.

Além de fornecer refeições nutricionalmente equilibradas, o programa determina que parte dos alimentos adquiridos pelas escolas seja proveniente da agricultura familiar. Essa medida fortalece a economia local, valoriza pequenos produtores rurais e garante maior oferta de alimentos frescos, naturais e minimamente processados.

Outro aspecto importante do PNAE refere-se à presença obrigatória do nutricionista na elaboração dos cardápios escolares. Esse profissional é responsável por planejar refeições adequadas às necessidades nutricionais das diferentes faixas etárias, respeitando aspectos culturais, regionais e alimentares.

Na Educação Infantil, o PNAE representa importante estratégia de promoção da saúde, uma vez que muitas crianças realizam parte significativa de sua alimentação diária no ambiente escolar. Dessa forma, o programa não apenas combate a insegurança alimentar, mas também fortalece ações educativas relacionadas ao consumo consciente e à alimentação saudável.

A OBESIDADE INFANTIL COMO DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO

Nas últimas décadas, a obesidade infantil tornou-se um dos principais problemas de saúde pública em diversos países, incluindo o Brasil. O aumento do consumo de alimentos ultraprocessados, associado ao sedentarismo e à redução das brincadeiras ao ar livre, contribuiu significativamente para esse cenário.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), milhões de crianças apresentam excesso de peso ainda na primeira infância, aumentando o risco de desenvolver doenças como diabetes tipo 2, hipertensão arterial, colesterol elevado e problemas cardiovasculares.

A obesidade também pode provocar consequências emocionais e sociais. Muitas crianças enfrentam situações de preconceito, exclusão e bullying em razão do excesso de peso, comprometendo sua autoestima e suas relações interpessoais.

Além dos impactos imediatos, a obesidade infantil tende a permanecer na vida adulta, elevando significativamente o risco de doenças crônicas. Por esse motivo, a prevenção deve iniciar nos primeiros anos de vida, envolvendo família, escola e serviços de saúde.

A Educação Infantil possui papel estratégico nesse processo ao promover atividades relacionadas à alimentação saudável e à prática regular de movimentos corporais, favorecendo hábitos que poderão acompanhar a criança ao longo de toda a vida.

O CONSUMO DE ALIMENTOS ULTRAPROCESSADOS

O Guia Alimentar para a População Brasileira classifica os alimentos conforme seu grau de processamento. Os alimentos in natura e minimamente processados constituem a base de uma

alimentação saudável, enquanto os alimentos ultraprocessados devem ser consumidos com moderação devido à elevada quantidade de açúcares, gorduras, sódio e aditivos químicos.

Os alimentos ultraprocessados incluem refrigerantes, salgadinhos industrializados, biscoitos recheados, embutidos, macarrão instantâneo, doces industrializados, bebidas açucaradas e diversos produtos prontos para consumo.

Esses alimentos apresentam elevada densidade energética e baixo valor nutricional, contribuindo para o aumento da obesidade infantil e para o desenvolvimento de doenças crônicas.

A publicidade direcionada às crianças exerce forte influência sobre esse consumo. Embalagens coloridas, personagens infantis, brindes e propagandas estimulam o desejo de compra, muitas vezes substituindo alimentos naturais por produtos industrializados.

Diante desse cenário, torna-se fundamental desenvolver ações educativas que estimulem a leitura de rótulos, a identificação dos ingredientes e a valorização dos alimentos naturais produzidos pela agricultura.

EDUCAÇÃO NUTRICIONAL POR MEIO DO BRINCAR

Na Educação Infantil, o brincar constitui o principal meio de aprendizagem. Dessa forma, a educação alimentar deve ocorrer de maneira lúdica, despertando a curiosidade, a participação e o interesse das crianças.

Brincadeiras envolvendo frutas, verduras e legumes permitem que as crianças conheçam diferentes sabores, texturas, aromas e cores. Jogos de memória, dominós de alimentos, quebra-cabeças, dramatizações e histórias infantis representam importantes recursos pedagógicos.

As músicas também desempenham papel significativo. Canções sobre alimentação saudável favorecem a memorização dos conteúdos e estimulam comportamentos positivos relacionados à alimentação.

As atividades culinárias despertam grande interesse entre as crianças. Preparar saladas de frutas, sanduíches naturais, sucos e outras receitas simples permite que elas participem ativamente do processo de elaboração dos alimentos, aumentando sua aceitação.

O brincar associado à alimentação promove aprendizagens significativas porque respeita as características próprias da infância e transforma o conhecimento em experiência concreta.

A HORTA ESCOLAR COMO RECURSO PEDAGÓGICO

A implantação de hortas escolares constitui uma das estratégias mais eficazes para trabalhar alimentação saudável na Educação Infantil. Por meio desse espaço, as crianças acompanham todo o processo de desenvolvimento das plantas, desde o preparo do solo até a colheita dos alimentos.

Essa vivência desperta o interesse pela natureza e fortalece valores relacionados ao cuidado, à responsabilidade e à preservação ambiental. Além disso, amplia o contato das crianças com alimentos naturais, favorecendo sua aceitação durante as refeições.

A horta também possibilita o desenvolvimento de atividades interdisciplinares. Em Ciências, as crianças observam o crescimento das plantas e compreendem suas necessidades. Em Matemática, realizam

medições, contagens e comparações. Em Linguagem, registram observações e produzem relatos sobre as experiências vivenciadas.

Outro benefício refere-se à valorização da agricultura familiar e da produção sustentável de alimentos, aproximando as crianças dos processos que envolvem a alimentação cotidiana.

PROJETOS PEDAGÓGICOS SOBRE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

Os projetos pedagógicos representam importante metodologia para trabalhar alimentação saudável de forma integrada aos diferentes campos do conhecimento.

Entre as atividades que podem ser desenvolvidas destacam-se:

- Feira de frutas e legumes;
- Semana da alimentação saudável;
- Oficina culinária com participação das famílias;
- Degustação de alimentos naturais;
- Produção de receitas saudáveis;
- Construção da pirâmide alimentar;
- Confecção de cartazes educativos;
- Teatro sobre alimentação;
- Contação de histórias;
- Visitas a feiras livres e hortas comunitárias.

Essas experiências favorecem a participação ativa das crianças e fortalecem a parceria entre escola e família, ampliando os resultados das ações educativas.

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E SUSTENTABILIDADE

A alimentação saudável também está relacionada ao desenvolvimento sustentável. O consumo consciente dos alimentos contribui para reduzir desperdícios, preservar recursos naturais e fortalecer sistemas alimentares mais equilibrados.

Desde a Educação Infantil, as crianças podem aprender sobre a importância de evitar desperdícios, reutilizar alimentos sempre que possível e valorizar produtos produzidos localmente.

Práticas como compostagem, separação de resíduos orgânicos e cultivo de hortas escolares aproximam as crianças das questões ambientais e desenvolvem atitudes de responsabilidade socioambiental.

Ao compreender a relação entre alimentação, natureza e qualidade de vida, a criança desenvolve uma visão mais ampla sobre seu papel na construção de uma sociedade sustentável.

Dessa forma, a educação alimentar ultrapassa os aspectos nutricionais, tornando-se importante instrumento de formação cidadã e de preservação ambiental.

DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar dos avanços das políticas públicas e da crescente conscientização sobre a importância da alimentação saudável na infância, diversos desafios ainda dificultam sua efetivação no contexto da Educação Infantil. Esses desafios envolvem fatores econômicos, culturais, sociais, familiares e institucionais, exigindo ações integradas entre escola, família, profissionais da saúde e poder público.

Um dos principais obstáculos refere-se às mudanças ocorridas no estilo de vida das famílias brasileiras. A rotina acelerada, a inserção dos pais no mercado de trabalho e a praticidade oferecida pelos alimentos industrializados favorecem o consumo frequente de produtos ultraprocessados. Muitas famílias encontram dificuldades para preparar refeições caseiras diariamente, recorrendo a alimentos prontos que apresentam baixo valor nutricional.

Outro fator preocupante é a intensa influência da publicidade infantil. Comerciais televisivos, redes sociais, jogos eletrônicos e influenciadores digitais estimulam constantemente o consumo de doces, refrigerantes, salgadinhos e fast-food. As estratégias de marketing utilizam personagens infantis, brinquedos, cores vibrantes e músicas atrativas para despertar o interesse das crianças, dificultando a aceitação de alimentos naturais.

A seletividade alimentar também representa um desafio frequente na Educação Infantil. Muitas crianças demonstram resistência para experimentar novos alimentos, especialmente verduras, legumes e frutas. Esse comportamento é comum durante a infância e deve ser enfrentado por meio da exposição repetida aos alimentos, sem imposições ou punições, respeitando o tempo e as características individuais de cada criança.

No ambiente escolar, algumas instituições enfrentam dificuldades relacionadas à infraestrutura, disponibilidade de recursos pedagógicos e formação continuada dos professores. Muitos educadores reconhecem a importância da educação alimentar, porém nem sempre recebem capacitação específica para desenvolver projetos interdisciplinares sobre o tema.

Outro desafio consiste na necessidade de fortalecer a parceria entre escola e família. Em muitos casos, os hábitos alimentares incentivados na instituição de ensino não encontram continuidade no ambiente familiar, reduzindo a efetividade das ações educativas. Por esse motivo, torna-se indispensável promover reuniões, oficinas culinárias, palestras e atividades que envolvam toda a comunidade escolar.

Também é importante considerar as desigualdades sociais existentes no Brasil. Muitas famílias enfrentam situações de insegurança alimentar, caracterizadas pela dificuldade de acesso regular a alimentos de qualidade. Nessas circunstâncias, programas governamentais como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) desempenham papel essencial ao garantir refeições equilibradas durante o período escolar.

Superar esses desafios exige políticas públicas permanentes, investimentos em formação docente, valorização da agricultura familiar, fortalecimento das ações de educação alimentar e maior participação das famílias no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alimentação saudável constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que os hábitos alimentares são construídos principalmente nos primeiros anos de vida, tornando esse período decisivo para a promoção da saúde, da aprendizagem e da qualidade de vida.

A pesquisa evidenciou que uma alimentação equilibrada influencia diretamente o crescimento físico, o desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem, a socialização e o equilíbrio emocional das crianças. Além disso, demonstrou que práticas alimentares saudáveis contribuem para a prevenção de doenças crônicas, redução da obesidade infantil e melhoria do rendimento escolar.

Observou-se ainda que a família exerce papel decisivo na formação dos hábitos alimentares, uma vez que representa o primeiro ambiente de convivência da criança. Os exemplos oferecidos pelos responsáveis, a realização de refeições em família e o incentivo ao consumo de alimentos naturais favorecem a construção de escolhas alimentares mais conscientes.

Da mesma forma, a escola desempenha importante função educativa ao desenvolver projetos pedagógicos relacionados à alimentação saudável. As experiências envolvendo hortas escolares, oficinas culinárias, brincadeiras, músicas, contação de histórias e atividades interdisciplinares tornam o processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao reconhecer a importância das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil, possibilitando que a alimentação seja trabalhada de forma integrada aos diferentes Campos de Experiência.

Também foi possível verificar a relevância das políticas públicas brasileiras, especialmente do Programa Nacional de Alimentação Escolar, que garante alimentação adequada aos estudantes da rede pública e fortalece ações de educação alimentar e nutricional.

Entretanto, permanecem desafios relacionados ao consumo crescente de alimentos ultraprocessados, à influência da publicidade infantil, às desigualdades sociais e à necessidade de ampliar a participação das famílias nas ações educativas.

Conclui-se que promover alimentação saudável na Educação Infantil significa investir na formação de cidadãos mais conscientes, autônomos e capazes de realizar escolhas que favoreçam sua saúde e qualidade de vida. A educação alimentar deve ser compreendida como processo permanente, envolvendo escola, família, comunidade e poder público na construção de uma cultura alimentar baseada no respeito à saúde, à sustentabilidade e aos direitos das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. Brasília: FNDE, 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia Alimentar para a População Brasileira**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia Alimentar para Crianças Brasileiras Menores de 2 Anos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MONTEIRO, Carlos Augusto et al. **Alimentos ultraprocessados: impactos na saúde da população**. São Paulo: NUPENS/USP, 2019.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Obesidade Infantil: relatório mundial**. Genebra: OMS, 2022.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MALUF, Renata. **Segurança Alimentar e Nutricional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de. **Nutrição na infância**. Florianópolis: UFSC, 2018.



A NEUROPSICOLOGIA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE A PARTIR DE PIAGET, WALLON E VYGOTSKY

NEUROPSYCHOLOGY AND COGNITIVE DEVELOPMENT IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS: AN ANALYSIS BASED ON PIAGET, WALLON, AND VYGOTSKY

LUANA CLARA SILVA DAMIANO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniÍtalo (2015); Especialista em Matemática pela Faculdade UniCV (2026).

RESUMO

O presente artigo discute a contribuição da neuropsicologia e das teorias clássicas do desenvolvimento cognitivo — Piaget, Wallon e Vygotsky — para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Parte-se da premissa de que, embora o discurso educacional contemporâneo valorize o conhecimento sobre o funcionamento cerebral, ainda há um distanciamento entre os avanços da neurociência e sua aplicação concreta na prática pedagógica. Por meio de pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, o estudo articula os conceitos de neuropsicologia do desenvolvimento aos pressupostos piagetiano, walloniano e vigotskiano sobre a construção do conhecimento, relacionando-os, em seguida, aos conceitos de neurociência e neuroplasticidade. Os resultados indicam que as três perspectivas teóricas, ainda que fundamentadas em caminhos metodológicos distintos, convergem para uma compreensão integrada do desenvolvimento infantil, na qual cognição, emoção e corpo não podem ser tratados de forma isolada. Conclui-se que o conhecimento neuropsicológico, articulado às teorias do desenvolvimento, oferece subsídios relevantes para que o professor compreenda os ritmos individuais de aprendizagem e adapte sua prática às necessidades de cada aluno, reforçando a importância da formação continuada do docente nessa área.

Palavras-chave: Neuropsicologia; Desenvolvimento cognitivo; Neurociência; Neuroplasticidade; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This article discusses the contribution of neuropsychology and classical theories of cognitive development—Piaget, Wallon, and Vygotsky—to the understanding of the teaching-learning process. It proceeds from the premise that, although contemporary educational discourse values knowledge regarding brain function, there remains a gap between advances in neuroscience and their concrete application in pedagogical practice. Through qualitative bibliographic research, the study links concepts of developmental neuropsychology with the Piagetian, Wallonian, and Vygotskian premises regarding knowledge construction, subsequently relating them to concepts of neuroscience and neuroplasticity. The results indicate that the three theoretical perspectives, despite being grounded in distinct methodological approaches, converge toward an integrated understanding of child development in which cognition, emotion, and the body cannot be treated in isolation. The study concludes that neuropsychological knowledge, when integrated with developmental theories, provides valuable insights for teachers to understand individual learning paces and adapt their practice to each student's needs, thereby underscoring the importance of continuing teacher education in this field.

Keywords: Neuropsychology; Cognitive development; Neuroscience; Neuroplasticity; Teaching-learning.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o discurso sobre o funcionamento do sistema nervoso e, em particular, sobre o cérebro humano tem ganhado crescente visibilidade nos meios educacionais. Fala-se com frequência sobre a necessidade de o professor atuar como mediador da aprendizagem e de incentivar os alunos a “aprender a aprender” (MEIER; GARCIA, 2008); contudo, ainda são escassas as produções que articulem, de forma consistente, o conhecimento sobre o cérebro às práticas pedagógicas cotidianas. Esse distanciamento entre a neurociência e a educação constitui o ponto de partida do presente artigo.

O problema que orienta esta reflexão pode ser formulado da seguinte maneira: de que forma o conhecimento neuropsicológico, articulado às teorias clássicas do desenvolvimento cognitivo, pode contribuir para que o professor compreenda os processos de aprendizagem de seus alunos e adeque sua prática a eles? Parte-se da hipótese de que a neuropsicologia, quando adequadamente compreendida, oferece subsídios importantes para uma aprendizagem significativa, na medida em que evidencia a relação entre cérebro, comportamento e contexto.

O objetivo geral deste artigo é discutir a contribuição da neuropsicologia para o processo de ensino-aprendizagem, relacionando-a às contribuições teóricas de Piaget, Wallon e Vygotsky sobre o desenvolvimento

cognitivo. De modo específico, busca-se: apresentar o campo de atuação da neuropsicologia do desenvolvimento; analisar, comparativamente, as concepções de Piaget, Wallon e Vygotsky sobre a construção do conhecimento; e relacionar esses pressupostos teóricos aos conceitos de neurociência e neuroplasticidade.

Trata-se de pesquisa de natureza bibliográfica e qualitativa, fundamentada em autores como Miranda e Muszkat (2004), Cosenza e Guerra (2011) e La Taille, Oliveira e Dantas (1992), entre outros, que discutem a relação entre desenvolvimento humano, cérebro e aprendizagem. O artigo está estruturado em três seções principais, além desta introdução e das considerações finais: a definição do campo da neuropsicologia, o diálogo entre Piaget, Wallon e Vygotsky, e a articulação desses pressupostos com os conceitos de neurociência e neuroplasticidade.

A NEUROPSICOLOGIA E SEU CAMPO DE ATUAÇÃO

A neuropsicologia integra o campo mais amplo da neurociência e dedica-se ao estudo dos princípios de avaliação e intervenção relacionados ao comportamento humano e ao funcionamento cerebral. Segundo Monteiro (2011), essa área descreve, com clareza e coerência, os efeitos do mau funcionamento cerebral sobre a cognição, a emoção, a personalidade, as relações interpessoais e o funcionamento vocacional, contribuindo ainda para o planejamento de estratégias de reabilitação e para o prognóstico de déficits diversos.

No campo específico da infância, a neuropsicologia do desenvolvimento configura-se como uma área de pesquisa clínica e teórica voltada à compreensão das relações entre o cérebro e o desenvolvimento infantil (MIRANDA; MUSZKAT, 2004). Essa perspectiva busca compreender como a criança enfrenta os desafios do próprio crescimento físico, neurológico, comportamental e emocional, à luz dos avanços da neurologia infantil e da neurociência.

Andrade et al. (2004) destacam que trabalhar com a criança, sob essa ótica, exige formação especializada, uma vez que o processo de desenvolvimento neuropsicológico envolve tanto a aquisição da linguagem e da compreensão quanto o desenvolvimento neuropsicomotor. O objetivo desse acompanhamento é compreender o desenvolvimento típico da criança e, quando necessário, intervir nas funções cognitivas que se apresentem alteradas.

Esse desenvolvimento, conforme apontam Miranda e Muszkat (2004), não decorre exclusivamente de fatores biológicos, mas de uma interação dinâmica e contínua entre experiências sociais, ambientais e emocionais. As autoras chamam a atenção para o fato de que o organismo em desenvolvimento é extremamente sensível às influências do ambiente, de modo que a relação entre cérebro e comportamento pode ser profundamente alterada conforme as experiências afetivas e os processos de socialização vivenciados pela criança. Some-se a isso a dimensão cultural: para as autoras, compreender a relação entre desenvolvimento neuropsicológico e cultura é um passo necessário para a compreensão do comportamento humano, já que a cultura corresponde à totalidade de ideias, habilidades e costumes que modulam o perfil de habilidades cognitivas de cada sujeito (MIRANDA; MUSZKAT, 2004).

Some-se ainda o papel do nível socioeconômico, que reúne fatores como escolaridade, condições nutricionais, qualidade da estimulação recebida, cuidados médicos e estilos de interação familiar e social — todos

eles capazes de interferir tanto na integridade do sistema nervoso central quanto no desempenho neuropsicológico do indivíduo (MIRANDA; MUSZKAT, 2004).

Esses apontamentos permitem compreender por que a neuropsicologia, ao tratar do desenvolvimento infantil, não pode prescindir de uma equipe multiprofissional — médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e educadores —, tampouco de uma escuta atenta às condições sociais e afetivas em que a criança está inserida. É justamente esse caráter multidimensional que aproxima a neuropsicologia das teorias clássicas do desenvolvimento cognitivo, discutidas na seção seguinte.

PIAGET, WALLON E VYGOTSKY: TRÊS CAMINHOS PARA COMPREENDER O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Conforme observa Salla (2012), aquilo que a neurociência contemporânea defende sobre o processo de aprendizagem aproxima-se, em muitos aspectos, do que Piaget, Wallon e Vygotsky já apontavam por caminhos teóricos distintos. Enquanto a neurociência investiga o cérebro por meio de exames como a ressonância magnética e a tomografia, a psicologia cognitiva analisa como os sujeitos percebem, interpretam e utilizam o conhecimento adquirido (SALLA, 2012). Tratam-se, portanto, de abordagens complementares, e não excludentes, para a compreensão do desenvolvimento humano.

O EQUILÍBRIO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM PIAGET

Para Piaget, conforme explicam La Taille, Oliveira e Dantas (1992), o desenvolvimento cognitivo é compreendido a partir de uma base biológica segundo a qual todo sistema vivo busca o equilíbrio, adaptando-se ao meio por meio de processos de autorregulação. Esse processo não se reduz à recepção passiva de informações: é o próprio sujeito que, ao agir sobre os objetos, constrói progressivamente novas estruturas mentais, em um movimento de tomada de consciência sobre suas próprias ações. Os fatores individuais do desenvolvimento cognitivo, segundo essa perspectiva, permitem ao sujeito alcançar um conhecimento cada vez mais objetivo dos elementos presentes na natureza e na cultura (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

Os mesmos autores destacam que a teoria piagetiana carrega uma dimensão ética importante: ao defender o caráter científico do desenvolvimento, Piaget também sustentava que a democracia constitui condição necessária para a construção da personalidade e para o pleno desenvolvimento da inteligência, evidenciando que a dimensão social não pode ser dissociada da dimensão lógico-biológica da cognição (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

MOTRICIDADE, AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO EM WALLON

Médico e filósofo de formação, Wallon dedicou particular atenção à infraestrutura orgânica das funções psíquicas, aproximando-se, em sua trajetória, dos estudos neurológicos de Luria (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992). Sua psicogenética descreve estágios do desenvolvimento psicomotor e tem como eixo central a motricidade, compreendida não como mero movimento físico, mas como base a partir da qual se desenvolve o próprio ato mental (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

Um aspecto central da obra walloniana, segundo La Taille, Oliveira e Dantas (1992), é a recusa de uma leitura puramente organicista de sua teoria: para Wallon, o ser humano é organicamente social, de modo que sua

estrutura orgânica depende da intervenção da cultura para se atualizar plenamente. Essa formulação aproxima Wallon da noção vigotskiana de função “extracortical” — a parte do conhecimento humano que está, em certo sentido, depositada na cultura, fora do próprio cérebro (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992). Wallon entende, assim, a psicologia como uma ciência híbrida, situada no cruzamento entre natureza e cultura.

MEDIAÇÃO E HISTORICIDADE EM VYGOTSKY

Diferentemente de Piaget e Wallon, Vygotsky parte de uma perspectiva sócio-histórica para compreender o desenvolvimento cognitivo. Cole et al. (2007) destacam que, para essa abordagem, o sujeito do conhecimento não tem comportamento passivo diante do meio externo: sua prática está sempre relacionada à prática social historicamente acumulada pelos seres humanos. A apropriação da cultura, mediada por instrumentos e signos, transforma as funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores (COLE et al., 2007), processo que constitui, por sua complexidade, objeto de discussão específica em estudo próprio sobre mediação e aprendizagem.

CONVERGÊNCIAS ENTRE AS TRÊS PERSPECTIVAS

Apesar das diferenças de método e de ênfase teórica, Piaget, Wallon e Vygotsky compartilham a compreensão de que o desenvolvimento cognitivo não pode ser reduzido a um único fator — biológico, motor ou social. Essa convergência é também sustentada pela neurociência contemporânea: conforme observa Salla (2012), há hoje evidências de correlação entre ambientes ricos em estímulos e o aumento das sinapses cerebrais, o que reforça empiricamente a ideia, já presente nos três autores, de que cognição, emoção e corpo estão profundamente entrelaçados no processo de aprender.

NEUROCIÊNCIA E NEUROPLASTICIDADE: BASES BIOLÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM

Se as teorias do desenvolvimento cognitivo oferecem um arcabouço conceitual para compreender como a criança constrói conhecimento, a neurociência contribui ao revelar, em nível biológico, como esse processo se inscreve no cérebro. Conforme Cosenza e Guerra (2011), é por meio do cérebro que o ser humano se torna consciente das informações captadas pelos órgãos dos sentidos, processando-as a partir de suas vivências e expectativas — o que torna o cérebro a estrutura mais importante do sistema nervoso. Os mesmos autores ressaltam que é também por meio de seu funcionamento que sentimos alegria ou tristeza e que somos capazes de modificar nosso comportamento ao longo da vida (COSENZA; GUERRA, 2011).

Ferreira (2014) reforça que a neurociência se dedica a compreender o funcionamento cerebral de modo aplicável à vida cotidiana, incluindo o contexto escolar. Embora se trate de um campo de investigação complexo, seus achados têm valor direto para a prática pedagógica: quando o cérebro é adequadamente estimulado, ocorre um aumento do número de sinapses e das conexões neuronais, o que amplia a capacidade do indivíduo de raciocinar, associar ideias e resolver problemas cotidianos (FERREIRA, 2014).

Esse potencial de mudança estrutural do cérebro em resposta à experiência é conhecido como neuroplasticidade. Tarcitano (2012) explica que a plasticidade cerebral consiste justamente na capacidade do sistema nervoso de se reorganizar e se modificar a partir das experiências vividas pelo sujeito, o que evidencia que o processo de aprendizagem não está restrito a uma janela limitada de tempo, mas pode se estender por toda

a vida. Relvas (2012), por sua vez, destaca a relevância desse conceito para a educação inclusiva, ao mostrar que crianças com diferentes condições neurológicas podem se beneficiar de intervenções pedagógicas adequadas justamente em razão da plasticidade do sistema nervoso.

Essas constatações têm implicações diretas para a prática docente. Em primeiro lugar, desfazem a ideia de que a capacidade de aprender de um aluno seria fixa ou previamente determinada, reforçando a importância de ambientes escolares ricos em estímulos e relações afetivas seguras (COSENZA; GUERRA, 2011). Em segundo lugar, sustentam, do ponto de vista biológico, aquilo que Piaget, Wallon e Vygotsky já apontavam de diferentes ângulos: a aprendizagem é resultado da interação entre sujeito, corpo e meio, e não de um processo unicamente determinado pela maturação biológica isolada do contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite afirmar que a neuropsicologia, articulada às teorias clássicas do desenvolvimento cognitivo, oferece subsídios relevantes para a compreensão dos processos de aprendizagem na infância. As contribuições de Piaget, Wallon e Vygotsky, embora fundamentadas em caminhos teóricos distintos — respectivamente, a equilibração biológica, a motricidade e a afetividade, e a mediação sócio-histórica —, convergem para uma visão integrada do sujeito que aprende, na qual cognição, corpo, afeto e cultura não podem ser tratados de forma isolada.

Os conceitos de neurociência e neuroplasticidade reforçam, em nível biológico, essa compreensão integrada, ao demonstrar que o cérebro se modifica continuamente em resposta às experiências vividas pelo sujeito — o que evidencia, mais uma vez, que a aprendizagem não é um processo fixo ou predeterminado, mas uma construção contínua, sensível ao ambiente, às relações afetivas e às oportunidades de estimulação oferecidas à criança.

Conclui-se, assim, que o conhecimento neuropsicológico não deve ser compreendido como um saber restrito a especialistas, distante da sala de aula, mas como um instrumento capaz de auxiliar o professor a compreender melhor os ritmos individuais de aprendizagem de seus alunos. Tal compreensão, todavia, demanda investimento contínuo na formação docente, de modo que os avanços da neurociência e da neuropsicologia possam, de fato, ser traduzidos em práticas pedagógicas mais sensíveis às singularidades de cada criança.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E PERSPECTIVAS FUTURAS

A articulação entre neuropsicologia, neurociência e teorias do desenvolvimento permite ao professor planejar práticas pedagógicas mais inclusivas e fundamentadas. Estratégias de ensino que consideram diferenças individuais, estimulação cognitiva, mediação social, afetividade e avaliação contínua favorecem a aprendizagem significativa. Além disso, a formação continuada dos docentes e o diálogo entre educação e saúde ampliam a capacidade da escola de responder às necessidades dos estudantes. Pesquisas futuras podem investigar intervenções baseadas em evidências e seus impactos em diferentes contextos educacionais.

A articulação entre neuropsicologia, neurociência e teorias do desenvolvimento permite ao professor planejar práticas pedagógicas mais inclusivas e fundamentadas. Estratégias de ensino que consideram diferenças individuais, estimulação cognitiva, mediação social, afetividade e avaliação contínua favorecem a aprendizagem significativa. Além disso, a formação continuada dos docentes e o diálogo entre educação e saúde ampliam a capacidade da escola de responder às necessidades dos estudantes. Pesquisas futuras podem investigar intervenções baseadas em evidências e seus impactos em diferentes contextos educacionais.

A articulação entre neuropsicologia, neurociência e teorias do desenvolvimento permite ao professor planejar práticas pedagógicas mais inclusivas e fundamentadas. Estratégias de ensino que consideram diferenças individuais, estimulação cognitiva, mediação social, afetividade e avaliação contínua favorecem a aprendizagem significativa. Além disso, a formação continuada dos docentes e o diálogo entre educação e saúde ampliam a capacidade da escola de responder às necessidades dos estudantes. Pesquisas futuras podem investigar intervenções baseadas em evidências e seus impactos em diferentes contextos educacionais.

A articulação entre neuropsicologia, neurociência e teorias do desenvolvimento permite ao professor planejar práticas pedagógicas mais inclusivas e fundamentadas. Estratégias de ensino que consideram diferenças individuais, estimulação cognitiva, mediação social, afetividade e avaliação contínua favorecem a aprendizagem significativa. Além disso, a formação continuada dos docentes e o diálogo entre educação e saúde ampliam a capacidade da escola de responder às necessidades dos estudantes. Pesquisas futuras podem investigar intervenções baseadas em evidências e seus impactos em diferentes contextos educacionais.

A articulação entre neuropsicologia, neurociência e teorias do desenvolvimento permite ao professor planejar práticas pedagógicas mais inclusivas e fundamentadas. Estratégias de ensino que consideram diferenças individuais, estimulação cognitiva, mediação social, afetividade e avaliação contínua favorecem a aprendizagem significativa. Além disso, a formação continuada dos docentes e o diálogo entre educação e saúde ampliam a capacidade da escola de responder às necessidades dos estudantes. Pesquisas futuras podem investigar intervenções baseadas em evidências e seus impactos em diferentes contextos educacionais.

A articulação entre neuropsicologia, neurociência e teorias do desenvolvimento permite ao professor planejar práticas pedagógicas mais inclusivas e fundamentadas. Estratégias de ensino que consideram diferenças individuais, estimulação cognitiva, mediação social, afetividade e avaliação contínua favorecem a aprendizagem significativa. Além disso, a formação continuada dos docentes e o diálogo entre educação e saúde ampliam a capacidade da escola de responder às necessidades dos estudantes. Pesquisas futuras podem investigar intervenções baseadas em evidências e seus impactos em diferentes contextos educacionais.

A articulação entre neuropsicologia, neurociência e teorias do desenvolvimento permite ao professor planejar práticas pedagógicas mais inclusivas e fundamentadas. Estratégias de ensino que consideram diferenças individuais, estimulação cognitiva, mediação social, afetividade e avaliação contínua favorecem a aprendizagem significativa. Além disso, a formação continuada dos docentes e o diálogo entre educação e saúde ampliam a capacidade da escola de responder às necessidades dos estudantes. Pesquisas futuras podem investigar intervenções baseadas em evidências e seus impactos em diferentes contextos educacionais.

A articulação entre neuropsicologia, neurociência e teorias do desenvolvimento permite ao professor planejar práticas pedagógicas mais inclusivas e fundamentadas. Estratégias de ensino que consideram diferenças individuais, estimulação cognitiva, mediação social, afetividade e avaliação contínua favorecem a aprendizagem significativa. Além disso, a formação continuada dos docentes e o diálogo entre educação e saúde ampliam a capacidade da escola de responder às necessidades dos estudantes. Pesquisas futuras podem investigar intervenções baseadas em evidências e seus impactos em diferentes contextos educacionais.

A articulação entre neuropsicologia, neurociência e teorias do desenvolvimento permite ao professor planejar práticas pedagógicas mais inclusivas e fundamentadas. Estratégias de ensino que consideram diferenças individuais, estimulação cognitiva, mediação social, afetividade e avaliação contínua favorecem a aprendizagem significativa. Além disso, a formação continuada dos docentes e o diálogo entre educação e saúde ampliam a capacidade da escola de responder às necessidades dos estudantes. Pesquisas futuras podem investigar intervenções baseadas em evidências e seus impactos em diferentes contextos educacionais.

A articulação entre neuropsicologia, neurociência e teorias do desenvolvimento permite ao professor planejar práticas pedagógicas mais inclusivas e fundamentadas. Estratégias de ensino que consideram diferenças

individuais, estimulação cognitiva, mediação social, afetividade e avaliação contínua favorecem a aprendizagem significativa. Além disso, a formação continuada dos docentes e o diálogo entre educação e saúde ampliam a capacidade da escola de responder às necessidades dos estudantes. Pesquisas futuras podem investigar intervenções baseadas em evidências e seus impactos em diferentes contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. A. et al. **Neuropsicologia hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

COLE, M. et al. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Fontes, 2007.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERREIRA, M. G. R. **Neuropsicologia e aprendizagem**. Disponível em: https://uniitalo.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788544300039/pages/73. Acesso em: 29 set. 2014.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

MIRANDA, M. C.; MUSZKAT, M. **Neuropsicologia do desenvolvimento**. In: ANDRADE, M. A. et al. (Org.). **Neuropsicologia hoje. São Paulo: Artes Médicas**, 2004. cap. 10, p. 211-223.

MONTEIRO, M. de F. A. **Neuropsicologia aplicada à dependência química**. Disponível em: http://www.uniad.org.br/desenvolvimento/images/stories/pdf/RCEDQ%2003%20%20MAIO%202011.pdf. Acesso em: 8 abr. 2014.

RELVAS, M. P**. Neuroaprendizagem na educação inclusiva**. In: RELVAS, M. P. (Org.). Que cérebro é esse que chegou à escola? As bases neurocientíficas da aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SALLA, F. **Toda a atenção para a neurociência**. Nova Escola, São Paulo, n. 253, p. 49-55, jul. 2012.

TARCITANO, L. A. C. **Neuroplasticidade cerebral e aprendizagem**. In: RELVAS, M. P. (Org.). Que cérebro é esse que chegou à escola? As bases neurocientíficas da aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.



O TEA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

ASD IN CONTEMPORARY SOCIETY

LUCIANA SERAPIÃO DOS SANTOS
Graduação Licenciatura Plena em Pedagogia pela Unitalo (2006); Professora de Educação Infantil no CEI Olga Benário Prestes, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir o Transtorno do Espectro Autista (TEA), abordando seus principais aspectos conceituais, características, causas, diagnóstico e formas de intervenção. Trata-se de uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento, manifestando-se de maneira heterogênea, o que justifica sua classificação como espectro. A pesquisa destaca a importância do diagnóstico precoce e da atuação de uma equipe multidisciplinar no desenvolvimento das habilidades da pessoa com autismo. Além disso, enfatiza o papel fundamental da família como agente de apoio e participação ativa no processo terapêutico e educacional. O artigo também discute a relevância da inclusão escolar e social, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas adaptadas e de políticas públicas que garantam os direitos das pessoas com TEA. Por fim, ressalta-se a importância da conscientização social, da formação de profissionais e do desenvolvimento de estratégias inclusivas que promovam a autonomia, a qualidade de vida e a participação plena dessas pessoas na sociedade.

Palavras-chave: Autismo; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão; Educação Inclusiva; Desenvolvimento.

ABSTRACT

This article aims to discuss Autism Spectrum Disorder (ASD), addressing its key conceptual aspects, characteristics, causes, diagnosis, and forms of intervention. It is a neurodevelopmental condition affecting communication, social interaction, and behavior, manifesting in a heterogeneous manner—which justifies its classification as a spectrum. The research highlights the importance of early diagnosis and the involvement of a multidisciplinary team in developing the skills of individuals with autism. Furthermore, it emphasizes the fundamental role of the family as a source of support and an active participant in the therapeutic and educational process. The article also discusses the relevance of school and social inclusion, underscoring the need for adapted pedagogical practices and public policies that guarantee the rights of individuals with ASD. Finally, it highlights the importance of raising public awareness, training professionals, and developing inclusive strategies that promote autonomy, quality of life, and the full participation of these individuals in society.

Keywords: Autism; Autism Spectrum Disorder; Inclusion; Inclusive Education; Development.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem ganhado crescente visibilidade nas últimas décadas, tanto no campo científico quanto no contexto social e educacional. Caracterizado por alterações no desenvolvimento da comunicação, da interação social e por padrões de comportamento repetitivos e restritos, o autismo se apresenta de forma ampla e heterogênea, o que justifica a utilização do termo “espectro”. Essa diversidade de manifestações torna essencial a ampliação do conhecimento sobre o tema, visando promover práticas mais inclusivas e eficazes no atendimento às pessoas autistas.

A relevância do estudo do autismo está diretamente relacionada ao aumento dos diagnósticos e à necessidade de garantir direitos fundamentais, como acesso à educação de qualidade, atendimento especializado e inclusão social. Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender não apenas os aspectos clínicos do TEA, mas também suas implicações no desenvolvimento humano, nas relações familiares e no ambiente escolar.

Além disso, discutir o autismo contribui para a desconstrução de preconceitos e estigmas historicamente associados à condição, favorecendo uma sociedade mais informada, empática e inclusiva. A educação desempenha um papel fundamental nesse processo, sendo um dos principais espaços de promoção do desenvolvimento e da autonomia das pessoas com TEA.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo abordar os principais aspectos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista, incluindo suas características, diagnóstico, intervenções e os desafios enfrentados no contexto educacional e social. Pretende-se, assim, contribuir para a reflexão e ampliação de práticas que favoreçam a inclusão e o respeito à diversidade.

O CONCEITO DE AUTISMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é compreendido como uma condição do neurodesenvolvimento que afeta, principalmente, a comunicação, a interação social e o comportamento. Trata-se de um transtorno que se manifesta nos primeiros anos de vida e acompanha o indivíduo ao longo de todo o seu desenvolvimento, apresentando diferentes níveis de intensidade e necessidades de suporte.

De acordo com a American Psychiatric Association (2014), no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o TEA é definido como um transtorno caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Nesse sentido, o manual destaca que essas manifestações variam amplamente entre os indivíduos, reforçando a ideia de espectro.

Corroborando essa definição, a Organização Mundial da Saúde (2019), por meio da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), reconhece o autismo como um transtorno do desenvolvimento que envolve dificuldades na compreensão e no uso da linguagem, além de limitações na reciprocidade social e comportamentos estereotipados. Assim, observa-se que tanto o DSM-5 quanto a CID-11 convergem na caracterização do TEA como uma condição complexa e multifacetada.

Historicamente, o conceito de autismo passou por diversas transformações. Inicialmente descrito por Leo Kanner, em 1943, o autismo era entendido como um distúrbio raro e associado a dificuldades emocionais. Segundo Kanner (1943), as crianças apresentavam um “isolamento extremo desde o início da vida e uma insistência obsessiva na manutenção da rotina”, o que evidenciava características hoje reconhecidas como centrais no diagnóstico do TEA.

Dessa forma, a compreensão atual do autismo amplia a visão inicial, reconhecendo-o como um espectro com múltiplas manifestações, o que exige abordagens diversificadas e individualizadas no campo educacional, clínico e social.

CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta um conjunto de características que variam em intensidade e forma de manifestação, o que torna cada indivíduo único dentro do espectro. Entre os principais aspectos observados, destacam-se os déficits na comunicação e na interação social, além de padrões de comportamento restritos e repetitivos.

No que se refere à comunicação, pessoas com TEA podem apresentar dificuldades tanto na linguagem verbal quanto na não verbal. Algumas podem não desenvolver a fala, enquanto outras utilizam a linguagem de maneira peculiar, com repetições, ecolalia ou dificuldades na compreensão de metáforas e expressões figuradas. Segundo Klin (2006), essas alterações na comunicação estão diretamente

relacionadas às dificuldades de interação social, uma vez que comprometem a troca de informações e a construção de vínculos.

Em relação à interação social, é comum observar dificuldades na reciprocidade emocional, na manutenção do contato visual e na compreensão de normas sociais implícitas. De acordo com Wing (1996), indivíduos com autismo podem apresentar limitações na chamada “tríade de prejuízos”, que envolve interação social, comunicação e imaginação, aspectos essenciais para o convívio social.

Outro ponto relevante são os comportamentos repetitivos e restritos, que podem incluir movimentos estereotipados, apego excessivo a rotinas, interesses intensos e específicos, além de resistência a mudanças. Essas características, conforme apontado por Gadia, Tuchman e Rotta (2004), podem funcionar como estratégias de organização interna diante de um mundo percebido como imprevisível.

Além disso, é importante destacar que o TEA é classificado em diferentes níveis de suporte (leve, moderado e severo), conforme a necessidade de apoio do indivíduo em suas atividades diárias. Essa classificação reforça a importância de uma avaliação individualizada, que considere as potencialidades e necessidades específicas de cada pessoa.

Dessa forma, compreender as características do autismo é fundamental para o desenvolvimento de práticas inclusivas e intervenções adequadas, tanto no contexto educacional quanto social, favorecendo a autonomia e a qualidade de vida das pessoas com TEA.

CAUSAS E FATORES DE RISCO DO ESPECTRO AUTISTA

As causas do Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda não são completamente conhecidas, sendo compreendidas atualmente como resultado da interação entre fatores genéticos e ambientais. Essa natureza multifatorial torna o estudo do autismo um campo complexo, que envolve diferentes áreas do conhecimento, como a genética, a neurologia e a psicologia do desenvolvimento.

Diversas pesquisas apontam que fatores genéticos exercem forte influência no desenvolvimento do TEA. De acordo com Geschwind (2009), estudos com gêmeos e famílias indicam uma alta herdabilidade do transtorno, sugerindo que múltiplos genes podem estar envolvidos na sua manifestação. Nesse sentido, alterações genéticas específicas podem afetar o funcionamento cerebral, especialmente em áreas relacionadas à comunicação e ao comportamento social.

Além dos fatores genéticos, aspectos ambientais também têm sido investigados como possíveis contribuintes para o desenvolvimento do autismo. Segundo Sandin et al. (2014), fatores como idade avançada dos pais, complicações durante a gestação e o parto, bem como exposição a substâncias tóxicas, podem aumentar o risco de ocorrência do TEA. No entanto, é importante destacar que esses

fatores não são determinantes isolados, mas sim elementos que, combinados com predisposições genéticas, podem influenciar o desenvolvimento do transtorno.

Outro ponto relevante é a necessidade de combater informações equivocadas que associam o autismo a causas sem comprovação científica, como a relação entre vacinas e o TEA. Conforme aponta a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019), não há evidências científicas que comprovem qualquer ligação entre a vacinação e o desenvolvimento do autismo, sendo essa uma informação fundamental para a promoção da saúde pública.

Dessa forma, compreende-se que o TEA resulta de uma complexa interação entre fatores biológicos e ambientais, o que reforça a importância de estudos contínuos na área. A ampliação do conhecimento sobre suas causas contribui não apenas para o diagnóstico mais preciso, mas também para o desenvolvimento de intervenções mais eficazes e baseadas em evidências.

DIAGNÓSTICO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um processo clínico complexo, baseado na observação do comportamento e no desenvolvimento da criança, uma vez que não existem exames laboratoriais específicos que confirmem a condição. A identificação precoce é fundamental, pois possibilita intervenções mais eficazes e contribui significativamente para o desenvolvimento global do indivíduo.

Os primeiros sinais do autismo geralmente surgem nos primeiros anos de vida, podendo incluir dificuldades no contato visual, ausência ou atraso na fala, pouca interação social, falta de resposta ao ser chamado pelo nome e comportamentos repetitivos. Segundo Zwaigenbaum et al. (2015), a observação desses sinais ainda na primeira infância permite um encaminhamento mais rápido para avaliação especializada, favorecendo melhores resultados no desenvolvimento.

O diagnóstico é realizado com base em critérios estabelecidos por manuais internacionais, como o DSM-5 e a CID-11, que consideram a presença de déficits persistentes na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento. De acordo com a American Psychiatric Association (2014), esses sinais devem estar presentes desde o início do desenvolvimento, ainda que possam se tornar mais evidentes com o aumento das demandas sociais.

Além disso, o processo diagnóstico envolve uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. Conforme Lord et al. (2020), a avaliação abrangente permite não apenas confirmar o diagnóstico, mas também identificar as necessidades específicas de cada indivíduo, orientando intervenções mais adequadas.

É importante destacar que o diagnóstico precoce não deve ser encarado como um rótulo, mas sim como uma ferramenta que possibilita o acesso a direitos, tratamentos e estratégias educacionais que favoreçam o desenvolvimento e a inclusão. Nesse sentido, quanto mais cedo o TEA for identificado, maiores serão as chances de promover autonomia, qualidade de vida e participação social da pessoa autista.

INTERVENÇÕES E TRATAMENTO

As intervenções e tratamentos voltados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm como principal objetivo promover o desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas, cognitivas e comportamentais, respeitando as particularidades de cada indivíduo. Considerando a heterogeneidade do espectro, é fundamental que as abordagens sejam individualizadas e baseadas em evidências científicas.

Entre as intervenções mais utilizadas, destaca-se a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), que se fundamenta em princípios da psicologia comportamental e busca ensinar novas habilidades por meio de reforços positivos. Segundo Cooper, Heron e Heward (2007), a ABA tem se mostrado eficaz na promoção de comportamentos adaptativos e na redução de comportamentos considerados inadequados, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de pessoas com TEA.

Outra abordagem relevante é o programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children), que enfatiza a estruturação do ambiente e o uso de recursos visuais como forma de facilitar a compreensão e a autonomia do indivíduo. De acordo com Mesibov, Shea e Schopler (2005), essa metodologia auxilia na organização das atividades diárias, promovendo maior previsibilidade e segurança.

Além das intervenções comportamentais e educacionais, terapias complementares também desempenham papel essencial no desenvolvimento da pessoa com autismo. A fonoaudiologia contribui para o desenvolvimento da comunicação, enquanto a terapia ocupacional auxilia na autonomia e nas habilidades do cotidiano. Conforme Dawson et al. (2010), a atuação integrada de diferentes profissionais potencializa os resultados das intervenções.

Em alguns casos, o uso de medicação pode ser indicado para tratar sintomas associados, como ansiedade, hiperatividade ou irritabilidade. No entanto, conforme ressaltam Gadia, Tuchman e Rotta (2004), o uso de medicamentos não trata o autismo em si, devendo ser utilizado com cautela e sempre acompanhado por profissionais especializados.

Dessa forma, o tratamento do TEA deve ser compreendido como um processo contínuo e multidisciplinar, que envolve não apenas profissionais da saúde e da educação, mas também a participação ativa da família. A combinação de diferentes estratégias, aliada ao diagnóstico precoce, é

fundamental para promover o desenvolvimento integral, a autonomia e a qualidade de vida das pessoas com autismo.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DO TEA

A família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo um dos principais pilares de apoio emocional, social e educacional. Desde o momento do diagnóstico, os familiares passam por um processo de adaptação que envolve compreender a condição, buscar informações e reorganizar a dinâmica familiar para atender às necessidades do indivíduo.

O envolvimento da família nas intervenções é essencial para o progresso da pessoa com autismo. Segundo Sprovieri e Assumpção Jr. (2001), quando os familiares participam ativamente das terapias e aplicam estratégias no cotidiano, há uma maior continuidade no processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e comportamentais. Dessa forma, o ambiente familiar torna-se um espaço significativo de estímulo e acolhimento.

Além disso, o suporte emocional oferecido pela família contribui para o fortalecimento da autoestima e da segurança da pessoa com TEA. Conforme aponta Schmidt (2013), o vínculo afetivo estabelecido entre a criança e seus cuidadores é determinante para o desenvolvimento emocional, influenciando diretamente na forma como ela interage com o mundo ao seu redor.

Entretanto, é importante reconhecer que as famílias também enfrentam diversos desafios, como o acesso limitado a serviços especializados, o preconceito social e a sobrecarga emocional e financeira. Nesse contexto, o apoio de profissionais e redes de suporte torna-se indispensável para auxiliar os familiares no enfrentamento dessas dificuldades.

Dessa forma, a família não apenas acompanha o desenvolvimento da pessoa com autismo, mas atua como agente ativo nesse processo. O fortalecimento desse núcleo, aliado ao acesso à informação e ao suporte adequado, é essencial para promover a inclusão, a autonomia e a qualidade de vida das pessoas com TEA.

INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL

A inclusão escolar e social das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um direito fundamental e um desafio constante para a sociedade contemporânea. No contexto educacional, a inclusão vai além da simples inserção do aluno com autismo na escola regular, exigindo a adaptação de práticas pedagógicas, a formação de professores e a construção de um ambiente acolhedor e acessível.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), todos os alunos têm direito de frequentar a escola regular, sendo responsabilidade da

instituição garantir condições adequadas para sua aprendizagem e participação. Nesse sentido, a escola deve promover estratégias que respeitem as particularidades do estudante com TEA, considerando suas necessidades específicas.

Entre as principais adaptações pedagógicas, destacam-se o uso de recursos visuais, a organização da rotina, a mediação das interações sociais e a flexibilização curricular. Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar implica a transformação do sistema educacional, de modo que este se torne capaz de atender à diversidade dos alunos, superando práticas excludentes e homogêneas.

Além do ambiente escolar, a inclusão social também envolve a participação da pessoa com autismo em diferentes espaços da sociedade, como atividades culturais, esportivas e de lazer. Conforme Sassaki (1997), a inclusão social é um processo que visa garantir a igualdade de oportunidades, permitindo que todas as pessoas participem plenamente da vida em comunidade.

Entretanto, apesar dos avanços nas políticas públicas, ainda existem desafios significativos, como a falta de preparo de alguns profissionais, a escassez de recursos e o preconceito social. Dessa forma, torna-se fundamental investir em formação continuada, conscientização da sociedade e fortalecimento de políticas inclusivas.

Assim, a inclusão escolar e social da pessoa com TEA deve ser compreendida como um compromisso coletivo, que envolve a escola, a família e a sociedade. Promover a inclusão é reconhecer a diversidade humana e garantir o direito de todos à educação, à convivência e ao pleno desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou abordar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir de uma perspectiva ampla, contemplando seus principais aspectos, como conceito, características, causas, diagnóstico, intervenções, além do papel da família e da inclusão escolar e social. Ao longo da discussão, evidenciou-se que o autismo é uma condição complexa e multifacetada, que exige compreensão, respeito e estratégias específicas para o desenvolvimento integral da pessoa.

Destacou-se a importância do diagnóstico precoce e das intervenções adequadas, uma vez que esses fatores contribuem significativamente para o desenvolvimento de habilidades e para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com TEA. Nesse contexto, a atuação de uma equipe multidisciplinar, aliada à participação ativa da família, mostra-se essencial para potencializar os resultados das intervenções.

Além disso, a inclusão escolar e social foi apresentada como um direito fundamental, que deve ser garantido por meio de práticas pedagógicas adaptadas, políticas públicas eficazes e ações que promovam a conscientização da sociedade. A construção de um ambiente inclusivo depende do

compromisso coletivo em reconhecer e valorizar as diferenças, superando preconceitos e barreiras ainda existentes.

Por fim, ressalta-se a necessidade de ampliação de estudos e investimentos na área do autismo, bem como a formação continuada de profissionais da educação e da saúde. Somente por meio do conhecimento, da empatia e de políticas inclusivas será possível promover uma sociedade mais justa, na qual as pessoas com TEA tenham assegurados seus direitos, sua autonomia e sua plena participação social.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

COOPER, John O.; HERON, Timothy E.; HEWARD, William L. **Applied behavior analysis**. 2. ed. Upper Saddle River: Pearson, 2007.

DAWSON, Geraldine et al. **Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model.** Pediatrics, v. 125, n. 1, p. e17–e23, 2010.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra Tellechea. **Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento.** Jornal de Pediatria, Porto Alegre, v. 80, n. 2, p. 83–94, 2004.

LORD, Catherine et al. **Autism spectrum disorder.** Nature Reviews Disease Primers, v. 6, n. 5, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

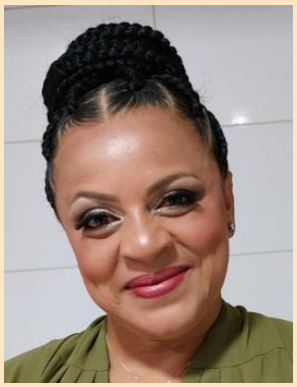
MESIBOV, Gary B.; SHEA, Victoria; SCHOPLER, Eric. **The TEACCH approach to autism spectrum disorders**. New York: Springer, 2005.

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

SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e inclusão: desafios contemporâneos.** Porto Alegre: Mediação, 2013.

SPROVIERI, Maria Helena S.; ASSUMPÇÃO JR., Francisco Baptista. **Autismo infantil: diagnóstico e tratamento.** São Paulo: Memnon, 2001.

ZWAIGENBAUM, Lonnie et al. **Early screening of autism spectrum disorder: recommendations for practice and research.** Pediatrics, v. 136, Suplemento 1, p. S41–S59, 2015.



OS BENEFÍCIOS DA AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA NA IDADE CERTA: UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO TOTAL DA CRIANÇA

THE BENEFITS OF ACQUIRING READING AND WRITING SKILLS AT THE RIGHT AGE: A PATH TO THE CHILD'S TOTAL DEVELOPMENT

LUCIMAR DOS SANTOS VALENTE
Graduada em pedagogia pela Faculdade UniAbc em 2011, Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Unina em 2022, Professora de Educação Infantil

RESUMO

A aquisição das habilidades de leitura e escrita na fase apropriada é um dos principais focos da educação fundamental, pois serve como alicerce para o crescimento completo da criança e para a construção de conhecimentos ao longo de sua vida. Este artigo visa explorar as vantagens da alfabetização na fase correta, ressaltando seu impacto no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico dos alunos. Trata-se de um estudo baseado em obras de autores como Paulo Freire, Magda Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Lev Vygotsky e Jean Piaget, e neurocientistas que tratam sobre o assunto, bem como em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Os achados mostram que a alfabetização realizada no momento certo promove a compreensão de textos, o aprimoramento da escrita, o raciocínio lógico, a autonomia intelectual, as habilidades de comunicação e a participação ativa das crianças em diversos contextos sociais. Além disso, observa-se que a alfabetização alinhada ao letramento expande as oportunidades de aprendizagens significativas e auxilia na diminuição das desigualdades na educação. A relevância da formação contínua dos educadores, da implementação de metodologias baseadas em evidências científicas e da supervisão pedagógica regular é ainda destacada para assegurar que todas as crianças possam exercer seu direito ao aprendizado.

Palavras-chave: Alfabetização; Leitura e Escrita; Desenvolvimento integral; Letramento; Alfabetização na idade certa.

.

ABSTRACT

Acquiring reading and writing skills at the appropriate stage is a primary focus of elementary education, as it serves as a foundation for a child's holistic growth and lifelong knowledge building. This article aims to explore the benefits of literacy acquisition at the right stage, highlighting its impact on students' cognitive, social, emotional, and linguistic development. The study draws upon the works of authors such as Paulo Freire, Magda Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Lev Vygotsky, and Jean Piaget, as well as neuroscientists addressing the subject, and official documents like the National Common Curricular Base (BNCC) and the National Commitment to Child Literacy (*Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*). Findings indicate that literacy acquisition at the right time fosters text comprehension, improved writing, logical reasoning, intellectual autonomy, communication skills, and children's active participation in various social contexts. Furthermore, it is observed that literacy instruction aligned with broader literacy practices (*letramento*) expands opportunities for meaningful learning and helps reduce educational inequalities. The study also highlights the importance of continuous teacher training, the implementation of evidence-based methodologies, and regular pedagogical supervision to ensure that all children can exercise their right to learning.

Keywords: Literacy; Reading and Writing; Holistic development; Literacy practices (*letramento*); Literacy at the right age.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Desse modo é considerada um dos momentos cruciais na trajetória educacional, pois é nesse estágio que a criança adquire habilidades fundamentais para ler, compreender e criar diversos tipos de conhecimentos, permitindo sua participação ativa na vida social.

No Brasil, a ideia de alfabetizar na idade apropriada que foi movimentada pelo Projeto de Lei n° 4937, de 2024, e ganhou relevância através de iniciativas governamentais que visam assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do Ensino Fundamental.

Entretanto, mesmo com os progressos nas políticas públicas relacionadas à alfabetização, muitos alunos chegam aos anos finais do Ensino Fundamental enfrentando desafios consideráveis em leitura e escrita.

Essa temática ganhou mais enfase, por ser na infância que o cérebro humano é mais maleável a

novos conhecimentos, o que indica que absorve conhecimento e se desenvolve de maneira significativa com o uso de elementos mais simples, através das vivências, do convívio social e das influências proporcionadas pelos familiares e pela comunidade escolar. Nessse sentido vale salientar que o papel da família na alfabetização escolar é fundamental para o êxito acadêmico das crianças. Pesquisas indicam que a participação dos responsáveis não só apoia o conhecimento aprendido na escola, mas também ajuda a construir uma base consistente para o crescimento emocional, afetivo e cognitivo dos estudantes. Trazendo essa perpectiva a luz de estudos sobre o assunto, se torna necessário afirmar que quando a criança é ensinada a ler no tempo certo, normalmente até o fim do segundo ano do Ensino Fundamental, ela tira proveito desse momento de grande estruturação cerebral, aprimorando de forma mais eficaz capacidades como a consciência fonológica, a linguagem falada, a memória, a concentração e a compreensão de textos. Pesquisas indicam que crianças que se tornam alfabetizadas no prazo adequado têm desempenho acadêmico superior, aumento da autoestima, melhores habilidades para desenvolver um pensamento crítico e menores taxas de evasão escolar. Portanto, investir na alfabetização equivale a investir na qualidade do ensino e no progresso de escolarização do estudante.

Contudo, esse objetivo muitas vezes é prejudicado pela falta de um planejamento educacional adequado, pela ausência de desenvolvimento profissional contínuo para os professores, outor fato importante a ser citado são as frequentes alterações nas pesquisas sobre alfabetização, nas orientações curriculares e nas demandas dos alunos, pontos de extrema atenção que requerem uma atualização constante dos educadores.

De acordo com António Nóvoa (1992), a preparação dos educadores não deve ser limitada ao início da trajetória profissional, mas deve ser contínua ao longo de toda a carreira, levando em conta os desafios diários nas instituições de ensino. Sendo assim, quando essa capacitação não acontecendo de forma sistemática, os professores acabam por repetir métodos tradicionais, que frequentemente se mostram ineficazes diante da diversidade que caracteriza as salas de aula, outro fator relevante são as disparidades socioeconômicas e fraqueza na conexão entre a escola e a família, estes elementos tornam desafiadora a criação de métodos de alfabetização que sejam propositais, adequados ao contexto e relevantes para um desenvolvimento efetivamente satisfatório.

Por essse motivo, podemos afirmar que a alfabetização abrange muito mais do que apenas a aprendizagem das letras e sons. Inclui o fortalecimento de habilidades em leitura, escrita, compreensão, interpretação e a aplicação social da linguagem.

Com essa perspectiva, Magda Soares (2004) ressalta que alfabetizar vai além de apenas ensinar a codificar e decodificar a língua escrita; é também incentivar o letramento, permitindo que as pessoas utilizem a leitura e a escrita em práticas sociais relevantes.

Assim, a alfabetização na idade certa não só contribui para o domínio técnico da escrita, mas também para a inserção efetiva da criança em uma sociedade que depende cada vez mais das habilidades de leitura e escrita.

Outras contribuiçõs relevantes sobre o assunto são os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999),

que afirmam que a criança começa a formular hipóteses sobre a escrita desde muito jovem, sendo crucial que a escola proporcione experiências significativas que suportem esse desenvolvimento.

Tendo base nesses pensamentos, as autoras reiteram a importância de ver a alfabetização como um processo de construção, onde a criança cria hipóteses sobre a escrita e vai, gradualmente, ampliando seu conhecimento através das interações com o seu ambiente. Esse entendimento ressalta a necessidade de metodologias pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos de aprendizado, valorizando as experiências e os saberes prévios dos alunos.

Da mesma forma, Vygotsky (1998) destaca que a aprendizagem ocorre por meio de interações sociais e da mediação promovida por indivíduos mais experientes. Nesse sentido, a função do professor como faciltador torna-se fundamental para criar situações de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento das habilidades cognitivas e linguísticas das crianças.

Ademais, Paulo Freire (1989) vê a alfabetização como um meio de emancipação e transformação social. Para ele, aprender a ler e escrever envolve também a capacidade de interpretar a realidade e agir criticamente em relação a ela. Portanto, assegurar a alfabetização na idade certa não é apenas cumprir um objetivo educacional, mas também promover a cidadania, a inclusão social e a democratização do acesso ao conhecimento.

A RELEVÂNCIA DA AÇÃO ANTECIPADA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

A intervenção inicial é uma abordagem crucial para assegurar que a alfabetização ocorra no momento adequado, pois ela permite reconhecer e tratar rapidamente as dificuldades de aprendizado antes que se tornem permanentes e prejudiciais ao trajeto escolar da criança. Em termos educacionais, a intervenção inicial abrange um conjunto de ações de ensino estruturadas, baseadas em diagnósticos e implementadas de maneira contínua, tendo como meta incentivar o avanço das habilidades necessárias para o efetivo aprendizado da leitura e da escrita.

Detectar precocemente as dificuldades de aprendizagem possibilita que o educador elabore métodos de ensino que atendam às necessidades específicas de cada aluno, prevenindo que pequenas lacunas se transformem em problemas duradouros. Exames diagnósticos feitos desde o início do processo de alfabetização permitem monitorar o desenvolvimento da consciência fonológica, do reconhecimento de letras, da relação entre grafemas e fonemas, da fluência na leitura e da escrita, apoiando intervenções personalizadas e planejadas. Sob a ótica pedagógica, a intervenção precoce deve ser vista não apenas como uma ação voltada para alunos que enfrentam dificuldades severas, mas como um princípio fundamental no processo educativo. Isso requer o uso de abordagens variadas, atividades lúdicas, leitura em conjunto, jogos de linguagem, elaboração de textos, investigação de vários gêneros textuais e acompanhamento contínuo do progresso das aprendizagens. Essas táticas apoiam o processo de alfabetização ao reconhecer os diferentes ritmos de aprendizagem e proporcionar experiências significativas para todas as crianças.

Além das atividades realizadas em sala, a intervenção precoce demanda uma colaboração efetiva entre a escola, a família e, quando necessário, especialistas de diversas áreas, como psicopedagogos, fonoaudiólogos e psicólogos. Essa colaboração aumenta as oportunidades para monitorar a criança, permitindo intervenções mais abrangentes e ajudando a superar as dificuldades identificadas. A participação da família, especialmente através do estímulo à leitura, do acompanhamento das atividades escolares e da criação de um ambiente que favoreça a alfabetização em casa, fortalece o processo de aprendizagem e amplifica os efeitos das ações realizadas pela escola.

A literatura na área educacional aponta que intervenções precoces diminuem de forma significativa as taxas de reprovação, evasão escolar e descompasso entre idade e ano escolar. De acordo com Cosenza e Guerra (2011), quanto mais cedo às dificuldades são reconhecidas e tratadas por meio de práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas, maiores são as chances de alcançar avanços no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. De maneira similar, Soares (2020) enfatiza que a alfabetização deve ocorrer em harmonia com o letramento, proporcionando às crianças a oportunidade de entender como o sistema de escrita funciona enquanto participam de atividades sociais relevantes de leitura e produção textual.

A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES

A alfabetização e o letramento constituem processos diferentes, mas que se complementam e são inseparáveis no processo de aprendizagem infantil. A alfabetização diz respeito à compreensão do sistema alfabético de escrita, ou seja, envolve o aprendizado sobre como letras, sons e palavras se conectam. Por outro lado, o letramento está relacionado ao uso prático da leitura e da escrita em diversos contextos do dia a dia. Portanto, alfabetizar não se resume a ensinar a decifrar palavras; é fundamental permitir que a criança entenda, interprete e utilize a escrita de maneira relevante em situações de comunicação reais. Na esfera socioemocional, a aprendizagem da leitura e escrita na idade adequada reforça a autovalorização, a independência e a segurança da criança em sua habilidade de adquirir conhecimento. Ao adquirir habilidades que permitem ler, escrever e entender diversas interações, o aluno amplia seu envolvimento nas tarefas escolares e sociais, se tornando mais autônomo na formação do saber.

Conforme Magda Soares (2017, 2020), alfabetização e letramento devem acontecer de maneira integrada, pois aprender a ler e escrever exige tanto a compreensão do código escrito quanto a habilidade de aplicar essas competências nas práticas sociais. Para a autora, "alfabetizar letrando" implica proporcionar às crianças a chance de aprender o sistema de escrita enquanto se envolvem em atividades como leitura, produção escrita, interpretação de textos e o contato com vários tipos textuais.

Nesse entendimento, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) evidenciam que a criança é um agente ativo na construção de seu aprendizado e formula suposições sobre a escrita antes mesmo de entrar na escola. Assim, a alfabetização deve levar em conta os conhecimentos já existentes dos alunos

e criar experiências que incentivem a reflexão sobre a língua escrita, respeitando o tempo e as fases de aprendizado de cada criança.

O desenvolvimento continuo da alfabetização e do letramento fortacele positivamente as habilidades cognitivas, linguísticas e sociais, promovendo a compreensão de textos, o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia. Ao se envolver em experiências práticas de leitura e escrita, como ouvir contos, interpretar textos, elaborar bilhetes, listas, convites e escrever pequenos relatos, a criança aprende a importância social da língua escrita e desenvolve um maior interesse pela aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apoia essa visão ao estipular que os processos de alfabetização devem estar conectados às atividades de linguagem, permitindo que os alunos tenham contato frequente com diferentes gêneros textuais, práticas de leitura, produção escrita e oralidade. Assim, a aprendizagem se torna mais significativa e ajuda a formar leitores e escritores competentes, que saibam usar a linguagem, em variados contextos sociais.

Além dos ganhos acadêmicos, o desenvolvimento simultâneo da alfabetização e do letramento ajuda a mitigar as desigualdades educacionais, fortalece a participação na sociedade e expande as oportunidades de aprendizado ao longo da vida. Crianças que entendem o valor da leitura e da escrita costumam demonstrar mais autonomia, superior desempenho escolar e facilidade em adquirir novos conhecimentos, se da escrita como um meio de aprender, se comunicar e se envolver ativamente na sociedade.

Assim, incentivar a alfabetização e o letramento de maneira unificada é um dos desafios mais significativos e, ao mesmo tempo, uma das responsabilidades centrais da instituição de ensino. É responsabilidade do docente, estruturar atividades pedagógicas que conectem o aprendizado do sistema de escrita a contextos reais de utilização da língua, promovendo um aprendizado relevante e ajudando na formação de cidadãos críticos, independentes e aptos a exercer sua cidadania de forma plena.

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO

Apesar dos progressos realizados por meio de políticas públicas focadas na alfabetização, ainda existem obstáculos significativos que impossibilitam a plena garantia do direito à educação para todas as crianças. Dentre esses obstáculos, ressaltam-se as desigualdades sociais, que afetam diretamente a possibilidade de acesso a uma educação de qualidade, as deficiências em infraestrutura e em recursos em diversas escolas, além da necessidade de investimentos constantes na formação inicial e continuada dos educadores.

Além disso, há a questão das lacunas de aprendizado, que podem prejudicar o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, especialmente quando não são reconhecidas e monitoradas de forma precoce. Para agravar ainda mais essa situação, os efeitos da pandemia de COVID-19 intensificaram as dificuldades no processo de alfabetização na atualidade, devido à suspensão das aulas presenciais, às desigualdades no acesso às tecnologias digitais e às limitações que muitas famílias enfrentaram para acompanhar as atividades escolares. Diante deste contexto, é essencial

fortalecer as políticas públicas que incentivem a equidade educacional, garantam condições adequadas para o ensino e a aprendizagem e ofereçam suporte pedagógico contínuo às crianças que estão aprendendo a ler e escrever, ajudando para que todas possam desenvolver plenamente suas habilidades de leitura e escrita.

Contudo, é fundamental destacar que a alfabetização infantil inicial não deve ser confundida com a aceleração imprópria da educação formal. O processo deve respeitar as fases do crescimento infantil, valorizando as interações, os jogos, as vivências lúdicas e os variados ritmos de aprendizado. A Educação Infantil tem um papel essencial ao oferecer experiências que aprimoram a linguagem falada, a consciência fonológica, a coordenação motora, a curiosidade, a imaginação e a interação social, preparando as crianças para a alfabetização oficial nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A NEUROCIÊNCIA E A ALFABETIZAÇÃO

Os progressos na ciência, nas áreas de neurociências, psicologia cognitiva, linguística e psicopedagogia têm oferecido valiosas informações para entender os processos relacionados à aquisição da leitura e da escrita. Nas últimas décadas, pesquisas embasadas em dados científicos mostraram que se tornar alfabetizado resulta da interação de aspectos biológicos, cognitivos, linguísticos, emocionais, sociais e culturais, ressaltando que o aprendizado da leitura e da escrita não acontece de maneira natural, mas é dependente de um ensino estruturado e de abordagens pedagógicas cuidadosas.

A neurociência tem desempenhado um papel crucial ao elucidar como o cérebro assimila a leitura. Ao contrário da linguagem falada, que se desenvolve de modo natural através de interações sociais, a leitura e a escrita são habilidades culturais que necessitam de instrução. Segundo Dehaene (2012), o cérebro ajusta circuitos neurais que inicialmente são voltados para o processamento visual e linguístico, permitindo que ocorra o reconhecimento das letras, a ligação entre grafemas e fonemas, a decodificação de palavras e a interpretação de textos. Esse mecanismo é possível graças à neuroplasticidade, que nada mais é que a habilidade do cérebro de formar, reforçar e reconfigurar conexões neurais em resposta às vivências e estímulos recebidos.

A neuroplasticidade refere-se à habilidade do cérebro de estabelecer, reorganizar e fortalecer as sinapses entre os neurônios ao longo de sua existência. No que diz respeito à alfabetização em idades apropriadas, esse princípio indica que os anos iniciais da infância são particularmente propícios para aprimorar as competências de leitura e escrita.

Na fase infantil, a plasticidade do cérebro é acentuada, permitindo que as crianças adquiram conhecimento com maior facilidade através das experiências, da interação social e das estimulações proporcionadas pela família e pela escola. Quando uma criança é submetida ao processo de alfabetização no momento certo, geralmente até o fim do segundo ano do Ensino Fundamental, ela se beneficia dessa fase de intensa organização cerebral, aprimorando eficazmente habilidades como consciência fonológica, linguagem falada, memória, atenção e compreensão textual.

Nesse cenário, a pesquisa cientifica indica que os anos iniciais da infância são um momento particularmente propício para o crescimento das habilidades ligadas à leitura e escrita. Nessa etapa, a grande plasticidade do cérebro facilita e favorece a aquisição da consciência fonológica, o entendimento do princípio alfabético, a expansão do vocabulário, a memória de trabalho, a atenção e as funções executivas, capacidades vistas como essenciais para a proficiência em leitura e escrita (Cosenza; Guerra, 2011).

Além disso, a neuroplasticidade demonstra que o processo de alfabetização não é apenas uma questão de desenvolvimento biológico, mas também depende da qualidade das vivências de aprendizado a que o sujeito interage. Ambientes que promovem leitura, brincadeiras, diálogos, música e atividades que incitem a curiosidade fortalecem as associações neurais relacionadas à linguagem e favorecem o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assegurar que a alfabetização ocorra na época adequada é um dever social, educacional e político. As pesquisas examinadas indicam que o aprendizado de ler e escrever estão intimamente relacionados à combinação de conhecimentos científicos, métodos de ensino eficazes e políticas públicas sólidas que permitam o desenvolvimento pleno das crianças, servindo como um dos principais alicerces para a continuidade de sua jornada escolar.

Garantir que a alfabetização seja feita corretamente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, onde já foi apontado que os alunos têm melhores condições para entender, analisar e criar variadas e efetivas aprendizagens, além de adquirir habilidades essenciais para aprender em outras disciplinas, assim, temos que encarar a alfabetização como uma jornada de exploração e criação possibilitando ao educador facilitar a aprendizagem de uma maneira mais atenta, levando em conta os variados tempos e as suposições que cada estudante elabora. Assim, a abordagem educacional deve proporcionar um espaço cheio de textos e de trocas, que fomente o interesse e a vontade de entender e gerar significados através da escrita.

A alfabetização é um dos fundamentos da educação básica e está diretamente ligada à eficácia das metodologias de ensino utilizadas pelos educadores. Dentro desse cenário, a formação contínua não é apenas uma forma de aprimoramento, mas sim uma necessidade vital.

A falta de iniciativas permanentes para o aprimoramento profissional limita o trabalho dos professores, dificulta a aplicação de novas metodologias e prejudica o progresso na aprendizagem dos alunos. Em contrapartida, educadores que se envolvem em processos formativos regulares expandem seus conhecimentos, aprimoram suas práticas de ensino e estão mais bem preparados para lidar com os desafios da alfabetização atual.

Portanto, alocar recursos na formação contínua é um investimento na qualidade da educação, na diminuição das desigualdades no ensino e na garantia do direito de todas as crianças a serem alfabetizadas na idade apropriada.

Dessa forma, incentivar a leitura e escrita na idade adequada implica garantir condições de aprendizado que possibilitem o crescimento completo das crianças, ajudando a diminuir as disparidades na educação e a formar indivíduos pensantes, independentes e engajados, cientes de seu papel na sociedade. Conclui-se que investir no aprendizado da leitura e escrita na idade apropriada é uma forma de fomentar o desenvolvimento integral da criança, fortalecer sua trajetória acadêmica e aumentar suas chances de engajamento social, cidadania e aprendizado ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAPAS COMO LINGUAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA: DO LUGAR AO MUNDO À LUZ DE MILTON SANTOS



MAPS AS LANGUAGE IN HISTORY EDUCATION: FROM PLACE TO THE WORLD IN LIGHT OF MILTON SANTOS

MARCELO AUGUSTO PEREIRA DOS SANTOS
Mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Professor de Tecnologias na Rede Municipal de Educação de São Paulo. E-mail: marklienista@gmail.com.

RESUMO

Este artigo discute o uso de mapas como linguagem e fonte no ensino de História, com ênfase nas relações entre lugar, escala, circulação e formação do território. O objetivo é propor fundamentos e um percurso didático para que a leitura cartográfica ultrapasse a localização de acontecimentos e participe da construção do raciocínio histórico. A reflexão articula contribuições de Milton Santos sobre espaço, técnica e totalidade, estudos da cartografia crítica, princípios da educação geográfica e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular. Defende-se que todo mapa seleciona, hierarquiza e silencia informações; por isso, sua leitura deve considerar autoria, finalidade, convenções, contexto de produção e efeitos políticos. O movimento do lugar ao mundo permite relacionar experiências próximas dos estudantes a processos amplos sem tratar uma escala como simples ilustração da outra. Ao final, apresenta-se uma sequência de cinco operações: problematizar, decodificar, mudar de escala, cruzar fontes e produzir uma representação argumentada. Conclui-se que o mapa, quando interrogado como documento histórico, favorece a percepção das desigualdades territoriais, das permanências e mudanças e da condição dos sujeitos na produção do espaço.

PALAVRAS-CHAVE: Mapas; Ensino de História; Lugar; Escala; Milton Santos.

ABSTRACT

This article discusses the use of maps as both a language and a source in history education, emphasizing the relationships between place, scale, circulation, and territorial formation. The aim is to propose a conceptual basis and a pedagogical approach that allow cartographic reading to move beyond merely locating events and instead contribute to the construction of historical reasoning. The analysis integrates Milton Santos's contributions regarding space, technology, and totality with insights from critical cartography, principles of geographic education, and the competencies outlined in the National Common Curricular Base (BNCC). It argues that every map selects, prioritizes, and silences information; therefore, interpreting a map requires considering its authorship, purpose, conventions, production context, and political implications. Moving from the local to the global scale enables students to connect their immediate experiences with broader processes, without treating one scale merely as an illustration of the other. Finally, a sequence of five operations is presented: problematizing, decoding, shifting scales, cross-referencing sources, and creating an evidence-based representation. The article concludes that when maps are interrogated as historical documents, they foster an understanding of territorial inequalities, continuities and changes, and the role of human agents in the production of space.

KEYWORDS: Maps; History Education; Place; Scale; Milton Santos.

INTRODUÇÃO

Mapas comparecem com frequência nos livros didáticos, nas avaliações e nas aulas de História. Em muitos casos, ocupam a função de localizar cidades, impérios, rotas e fronteiras mencionados no texto escrito. Essa função é legítima, mas insuficiente. Quando reduzido a uma superfície neutra, o mapa parece apenas mostrar onde algo ocorreu. Desaparecem as decisões envolvidas em sua produção: o recorte espacial, a escala, a projeção, os nomes escolhidos, as cores, os símbolos, a fonte dos dados e o público imaginado. A cartografia deixa, então, de ser percebida como linguagem e perde parte de sua potência para o conhecimento histórico.

Vivemos cercados por mapas, ainda que nem sempre os reconheçamos como construções. Aplicativos de navegação sugerem trajetos; plataformas registram deslocamentos; painéis públicos representam epidemias, eleições e desmatamento; redes sociais associam publicações a lugares. Essa familiaridade cotidiana não produz, por si só, uma leitura crítica. A aparência de precisão pode ocultar critérios, interesses e desigualdades. Na escola, ler mapas criticamente implica perguntar quem os produziu, com quais dados, para qual finalidade e em quais condições técnicas e políticas.

A Base Nacional Comum Curricular atribui ao ensino de História a tarefa de favorecer a compreensão dos acontecimentos, das relações de poder e das transformações em diferentes tempos e espaços. O documento também valoriza a formulação de hipóteses sobre fontes expressas em linguagens variadas e o uso crítico e ético das tecnologias digitais (BRASIL, 2018). Essas orientações permitem tratar o mapa como documento: um vestígio situado, produzido por sujeitos, instituições e técnicas, que oferece informações e também exige interpretação.

Partindo desse problema, o artigo discute fundamentos para tratar mapas como linguagem e fonte histórica e propõe um percurso didático capaz de relacionar o lugar vivido a escalas mais amplas. A proposta responde a duas práticas recorrentes que empobrecem esse trabalho: memorizar localizações sem formular um problema histórico e usar o território como se fosse apenas o cenário imóvel dos

acontecimentos. O que se busca, em sentido contrário, é compreender o espaço como dimensão constitutiva da vida social.

A discussão tem caráter bibliográfico e propositivo. Milton Santos ocupa o eixo principal, sobretudo por sua compreensão do espaço como conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações (SANTOS, 2006). A esse diálogo somam-se a cartografia crítica de Harley (1989), a educação geográfica de Castellar (2017), discussões do ensino de História em Bittencourt (2011) e as competências da BNCC (BRASIL, 2018). O percurso didático apresentado não relata uma experiência já aplicada: organiza possibilidades de trabalho que precisam ser ajustadas à etapa escolar, ao currículo, ao território e às condições de cada unidade educacional.

O MAPA COMO LINGUAGEM E FONTE HISTÓRICA

Chamar o mapa de linguagem implica reconhecer que ele faz mais do que transportar informações: organiza maneiras de perceber e comunicar o mundo. Sua gramática combina escala, orientação, projeção, legenda, cores, linhas, pontos, áreas e relações espaciais. Conhecer esses sinais é necessário, mas insuficiente. A leitura se completa quando se examinam também os argumentos produzidos pela combinação entre eles.

Harley (1989) contribuiu para deslocar a cartografia da ideia de espelho transparente da realidade. Para o autor, os mapas participam de relações de conhecimento e poder. Selecionar o que será nomeado, determinar o centro da imagem, estabelecer fronteiras e representar certos fenômenos como vazios são decisões vinculadas a contextos sociais. Essa leitura não torna todo mapa falso. Ela mostra que a representação cartográfica é produzida e, por isso, pode ser interrogada historicamente.

O mapa-múndi conhecido por um estudante, por exemplo, pode naturalizar uma projeção que amplia algumas regiões e reduz outras. Um mapa político pode conferir estabilidade visual a fronteiras disputadas. Uma carta colonial pode registrar caminhos, portos e recursos importantes para a administração e omitir territorialidades indígenas. Um mapa temático contemporâneo pode apresentar uma média municipal e esconder diferenças internas entre bairros. Em todos esses casos, a pergunta relevante não se limita a saber se a informação está correta. Também importa saber qual realidade se torna visível e qual permanece fora do enquadramento.

Tomado dessa maneira, o mapa se aproxima, no ensino de História, de outras fontes. Fotografias, cartas, jornais, depoimentos e objetos não falam sozinhos; adquirem sentido a partir das perguntas que lhes fazemos e das comparações que estabelecemos. Com a cartografia ocorre o mesmo. Data de produção, autoria, instituição, suporte, público, finalidade declarada e silêncios precisam entrar na análise. Um mapa de época pode revelar como um governo imaginava seu território, quais vias considerava estratégicas e quais populações reconhecia. Já um mapa produzido posteriormente pode sintetizar dados sobre um processo, desde que explicite as fontes e os critérios utilizados na reconstrução.

Bittencourt (2011) observa que as fontes no ensino não devem funcionar apenas como prova de uma narrativa previamente pronta. Elas podem apoiar a construção do problema, a comparação de

interpretações e a elaboração de explicações pelos estudantes. Aplicado aos mapas, esse princípio muda a pergunta docente. Em vez de solicitar somente a identificação de uma rota, pode-se investigar por que essa rota foi destacada, quais técnicas de transporte a sustentavam, quem controlava seus pontos e como ela transformava os lugares conectados.

Castellar (2017) relaciona a linguagem cartográfica à formação do raciocínio espacial e à compreensão de conceitos como lugar, paisagem e cidade. A contribuição é especialmente fértil para o diálogo entre História e Geografia. O acontecimento histórico não existe fora do espaço, e o território não se transforma fora do tempo. Uma cidade portuária, uma fronteira agrícola, uma estrada de ferro ou uma periferia urbana condensam temporalidades, técnicas, disputas e formas de trabalho. Ler mapas historicamente é observar essas camadas.

Há aqui uma distinção decisiva entre mapa e território. O primeiro é uma representação produzida para determinada finalidade; o segundo diz respeito ao espaço usado, regulado, vivido e disputado. Confundir os dois leva a pelo menos dois equívocos: supor que uma linha desenhada produz, por si, controle efetivo e considerar inexistente aquilo que não recebeu símbolo ou nome. Grupos subalternizados, práticas cotidianas e redes informais podem estar ausentes da cartografia oficial e, ainda assim, participar intensamente da formação territorial.

O trabalho escolar pode explorar tais diferenças por meio da comparação. Um mapa administrativo, um mapa de transporte, um desenho de morador e uma imagem de satélite mostram aspectos distintos de uma mesma área. Nenhum deles encerra o território. O contraste revela critérios e convida os estudantes a formular hipóteses. Por que o curso d'água aparece em uma representação e some em outra? Por que um bairro é nomeado de maneiras diferentes? O que muda quando a escala se aproxima? Essas perguntas transformam a leitura cartográfica em investigação histórica.

LUGAR, ESCALA E CIRCULAÇÃO EM MILTON SANTOS

Milton Santos (2006) define o espaço como conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações. A formulação impede que o espaço seja tratado como recipiente vazio. Ruas, portos, cabos, edifícios, escolas e telas integram sistemas técnicos; normas, deslocamentos, trabalho, consumo, ensino e resistência integram sistemas de ações. Objetos condicionam práticas, mas seus usos são históricos e socialmente disputados.

Para o ensino de História, essa concepção permite ler o mapa como registro necessariamente parcial de uma organização social. Uma ferrovia desenhada em uma carta não é apenas uma linha: reúne técnicas, capitais, decisões estatais, formas de trabalho, fluxos de mercadorias e mudanças na vida das localidades que conecta ou contorna. De modo semelhante, um mapa da expansão urbana remete a políticas de habitação, preços da terra, deslocamentos populacionais, oferta de serviços e experiências cotidianas.

O lugar ocupa posição importante nessa leitura. Ele é a dimensão na qual processos amplos ganham materialidade e são vividos de maneira concreta. A globalização, a industrialização ou uma política de transporte não se manifestam do mesmo modo em todos os pontos. O lugar reúne heranças,

normas, objetos e ações que filtram e recriam impulsos externos. Trabalhar com a escala local não significa abandonar o mundo; significa observar como o mundo se realiza de modo desigual.

A passagem do lugar ao mundo não deve ser confundida com uma progressão linear que começa no que seria simples e termina no que seria complexo. Uma rua pode concentrar relações globais: mercadorias produzidas em vários países, aplicativos administrados em outras cidades, migrantes, memórias familiares, disputas imobiliárias e políticas nacionais. O mundo, por sua vez, não existe como abstração independente dos lugares. Ele se concretiza em redes, infraestruturas e práticas localizadas.

A escala funciona, nesse sentido, como operador de análise. Alterá-la muda as perguntas possíveis e as relações que se tornam visíveis. Em um mapa nacional, uma rodovia liga capitais; no bairro, a mesma infraestrutura pode separar comunidades e produzir riscos para pedestres. Em escala mundial, um porto integra circuitos comerciais; observado localmente, sua expansão pode alterar moradias, trabalhos e ecossistemas. Não há uma escala naturalmente superior: cada escolha ilumina determinadas relações e deixa outras em segundo plano.

Também é necessário examinar a circulação. Santos (2006) chama atenção para a crescente importância dos fluxos na organização do espaço. Pessoas, mercadorias, informações e ordens circulam com velocidades desiguais. O mapa histórico pode revelar essas diferenças: os caminhos permitidos e proibidos, os centros que concentram decisões, as áreas atendidas por infraestrutura e aquelas mantidas à margem. Ao observar redes, o estudante reconhece que distância não é apenas medida geométrica. Tempo, custo, acesso e poder alteram o significado de estar perto ou longe.

A técnica integra esse processo. Cada época combina objetos e modos de agir que ampliam algumas possibilidades e restringem outras. Cartas náuticas, ferrovias, telégrafos, automóveis, satélites e sistemas digitais modificaram as formas de conhecer, controlar e usar o território. Nas aulas de História, a análise de mapas pode articular mudanças técnicas a mudanças políticas e econômicas. O objetivo não é narrar uma evolução automática, mas observar escolhas, apropriações e efeitos desiguais.

O território usado expressa contradições. Uma rede concebida para acelerar fluxos econômicos pode gerar barreiras na vida cotidiana. Um equipamento público pode ampliar direitos e, simultaneamente, permanecer inacessível a parte da população. Um mapa de cobertura pode registrar a presença de uma escola, mas não mostrar tempo de deslocamento, vagas, segurança do trajeto ou condições de permanência. A leitura crítica precisa aproximar a representação das práticas efetivas.

DO LUGAR AO MUNDO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Começar pelo lugar vivido pode ser especialmente produtivo no ensino de História porque mobiliza observação, memória e experiência. O trabalho perde força, porém, quando termina na descrição afetiva do entorno. Para que se constitua aprendizagem histórica, vestígios locais precisam ser relacionados a temporalidades, conflitos e processos mais amplos. O movimento também deve ocorrer no sentido inverso: conceitos gerais retornam ao lugar e permitem reinterpretá-lo.

Uma investigação sobre nomes de ruas, por exemplo, pode começar com um mapa do bairro e com as perguntas dos estudantes. Quem foi homenageado? Em que momento os nomes foram

oficializados? Quais grupos aparecem e quais não aparecem? A pesquisa pode incorporar leis, fotografias, biografias, jornais e depoimentos. A mudança de escala permite relacionar as escolhas locais a projetos nacionais de memória, a regimes políticos ou a debates contemporâneos sobre reconhecimento. Ao final, o bairro deixa de parecer um conjunto casual de nomes e passa a ser lido como espaço de seleção pública do passado.

Outro caminho é comparar mapas de diferentes épocas. O crescimento da malha urbana pode ser associado a migrações, industrialização, políticas habitacionais e transformações ambientais. A análise não deve limitar-se à constatação de que a cidade aumentou. É produtivo perguntar em quais direções cresceu, quais infraestruturas orientaram a expansão, quem teve acesso às áreas valorizadas e como rios, morros ou antigas propriedades interferiram no processo. A imagem cartográfica sustenta hipóteses que outras fontes podem confirmar, nuançar ou contrariar.

Rotas e circulações também favorecem a articulação de escalas. Um produto presente na alimentação escolar pode ser rastreado: origem da matéria-prima, transporte, processamento, distribuição e consumo. Essa cadeia permite discutir técnicas, trabalho, relações campo-cidade, políticas públicas e comércio. Um objeto cotidiano revela redes que conectam o território próximo a outras regiões. A atividade ganha caráter histórico quando compara configurações em momentos distintos e investiga mudanças nas condições de produção e circulação.

A BNCC afirma que estudantes devem compreender a historicidade no tempo e no espaço, elaborar hipóteses sobre documentos e reconhecer interpretações diversas (BRASIL, 2018). O mapa contribui para essas competências quando participa de uma situação-problema. A simples reprodução de uma legenda pode desenvolver uma habilidade técnica, mas não garante raciocínio histórico. Esse raciocínio emerge quando o estudante relaciona evidências, identifica mudanças e permanências, situa ações, avalia perspectivas e constrói explicações.

O uso de plataformas cartográficas digitais amplia possibilidades. Camadas podem ser ativadas, escalas podem ser alteradas e percursos podem ser simulados. Tais recursos, contudo, também precisam tornar-se objeto de crítica. A ordem dos resultados, as categorias de estabelecimento, as condições de atualização e os dados coletados pelo serviço não são neutros. A competência digital prevista na BNCC envolve compreensão ética e crítica, não apenas destreza operacional (BRASIL, 2018).

O professor exerce papel decisivo na mediação. Cabe-lhe formular um problema que exija interpretação, selecionar fontes legíveis e confiáveis, contextualizar vocabulário e apoiar a passagem entre observação e explicação. A mediação também protege contra anacronismos. Fronteiras, topônimos e categorias atuais não podem ser projetados automaticamente sobre épocas anteriores. Um mapa contemporâneo utilizado para explicar um processo antigo deve ser identificado como reconstrução e ter seus critérios discutidos.

O trabalho interdisciplinar pode aprofundar a análise, desde que as contribuições não sejam apenas justapostas. A Geografia oferece conceitos e procedimentos cartográficos; a Matemática contribui para escala e proporção; a Língua Portuguesa apoia leitura e argumentação; as Artes discutem

composição visual; as Ciências podem examinar transformações ambientais. A questão histórica organiza temporalidades, sujeitos, conflitos e evidências. O mapa torna-se um ponto de encontro entre saberes, sem dissolver suas especificidades.

PERCURSO DIDÁTICO PARA UMA LEITURA CRÍTICA DE MAPAS

As cinco operações reunidas a seguir procuram explicitar movimentos intelectuais que muitas vezes aparecem de forma dispersa nas aulas. Não formam uma receita, nem precisam ocorrer sempre na mesma ordem. O ponto de partida continua sendo o problema histórico; a escolha do mapa deve considerar, além dele, legibilidade, autoria, data, fonte e adequação à faixa etária.

Tabela 1 – Operações para leitura histórica de mapas

Operação	Perguntas orientadoras	Produção possível
Problematizar	Quem produziu o mapa, quando, para quem e com qual finalidade?	Ficha de proveniência e hipótese inicial
Decodificar	O que título, legenda, escala, projeção, cores e símbolos tornam visível?	Leitura anotada da representação
Mudar de escala	O que aparece ou desaparece quando aproximamos ou ampliamos o recorte?	Comparação entre duas ou mais escalas
Cruzar fontes	Quais documentos confirmam, completam ou contradizem o mapa?	Quadro de evidências e divergências
Produzir	Que argumento histórico pode ser representado e quais limites devem ser declarados?	Mapa comentado, croqui ou narrativa cartográfica

Fonte: elaboração do autor.

PROBLEMATIZAR A PROVENIÊNCIA

A primeira operação desloca o mapa da condição de ilustração. Antes de interpretar seu conteúdo, a turma identifica título, autoria, data, instituição, fonte de dados e finalidade. Quando alguma informação não está disponível, a ausência torna-se parte da análise. Um mapa sem data, por exemplo, não deve ser descartado automaticamente, mas sua capacidade de sustentar conclusões precisa ser limitada.

O professor pode cobrir temporariamente o título e solicitar hipóteses sobre tema e finalidade. Depois, a revelação dos elementos paratextuais permite revisar as primeiras impressões. Essa dinâmica mostra que a leitura é construída e que novas evidências modificam interpretações. Também favorece a distinção entre observar e inferir: uma cor está presente; atribuir-lhe sentido depende da legenda e do contexto.

DECODIFICAR AS ESCOLHAS CARTOGRÁFICAS

A segunda operação examina a gramática visual. Legenda, orientação, escala e projeção precisam ser lidas em relação ao argumento. Cores fortes podem hierarquizar fenômenos; categorias muito amplas podem apagar diferenças; linhas contínuas podem sugerir fronteiras estáveis. A pergunta não é somente o que cada símbolo significa, mas qual interpretação o conjunto favorece.

Comparar dois mapas do mesmo processo é especialmente produtivo. Representações com recortes, projeções ou classes diferentes podem produzir impressões distintas sem que uma seja simplesmente falsa. Os estudantes aprendem que decisões metodológicas participam da comunicação do conhecimento. Essa aprendizagem é relevante para a leitura de gráficos, infográficos e painéis digitais presentes na vida pública.

MUDAR DE ESCALA

A terceira operação relaciona lugar, região, país e mundo. Um mapa de pequena escala oferece visão abrangente, mas reduz detalhes; uma representação de grande escala aproxima práticas e desigualdades locais. O professor pode pedir que a turma registre o que se torna visível e o que desaparece em cada mudança. Assim, a escala deixa de ser apenas cálculo e passa a ser decisão analítica.

Um estudo sobre migração pode combinar fluxos internacionais, deslocamentos internos e trajetórias familiares voluntariamente compartilhadas. O cuidado ético é indispensável: ninguém deve ser obrigado a expor condição migratória, endereço ou história sensível. Dados agregados e narrativas públicas podem substituir informações pessoais. O propósito é compreender relações entre políticas, trabalho, redes familiares e experiências do lugar.

CRUZAR MAPAS E OUTRAS FONTES

A quarta operação evita a autossuficiência da cartografia. Fotografias, censos, notícias, leis, relatos, objetos e observação do território podem confirmar ou tensionar o que o mapa sugere. Um documento oficial pode representar a abertura de uma estrada como integração; depoimentos podem revelar desapropriações ou mudanças de rotina. As fontes não precisam concordar. A divergência é ocasião para investigar perspectivas e condições de produção.

O cruzamento também ajuda a reconhecer limites temporais. Um mapa registra uma situação em uma data ou intervalo. Usá-lo para explicar outro período exige justificativa. O estudante deve aprender a perguntar se as categorias permanecem comparáveis e se mudanças na coleta de dados interferem no resultado.

PRODUZIR UMA REPRESENTAÇÃO ARGUMENTADA

A quinta operação convida os estudantes a produzir mapas, croquis ou narrativas cartográficas. Produzir não significa copiar um contorno e colori-lo. A turma define uma questão, seleciona informações, estabelece categorias, cria legenda e declara fontes. Ao escolher o que incluir, percebe concretamente a responsabilidade do cartógrafo.

Um mapa de memórias do entorno escolar pode registrar lugares de encontro, transformações percebidas e patrimônios valorizados. O produto precisa diferenciar memória, observação e dado documental. Outra possibilidade é elaborar um contramapa que represente aspectos ausentes em uma cartografia oficial, como barreiras de acessibilidade, trajetos de cuidado ou áreas de convivência. O

prefixo “contra” não significa negar toda cartografia existente, mas construir outra perspectiva fundamentada.

A avaliação pode considerar quatro dimensões: uso de evidências, coerência entre pergunta e representação, clareza cartográfica e reflexão sobre limites. Critérios conhecidos antes da produção favorecem revisão e autonomia. Comentários entre pares permitem identificar ambiguidades na legenda e testar se o argumento é compreensível. O processo ganha mais importância que a aparência ornamental do produto final.

LIMITES, CUIDADOS E POSSIBILIDADES

O trabalho com mapas encontra limites materiais e pedagógicos. Nem todas as escolas dispõem de impressão colorida, conexão estável ou dispositivos. Isso não impede a abordagem. Croquis desenhados, mapas ampliados em preto e branco, transparências, barbantes e caminhadas de observação podem sustentar boas investigações. A tecnologia escolhida deve servir ao problema e não determinar o objetivo.

A acessibilidade exige atenção. Cores não podem ser o único recurso de distinção; contrastes, padrões, rótulos e descrições orais ampliam a participação. Mapas digitais devem permitir ampliação, e atividades de campo precisam considerar mobilidade e segurança. Uma linguagem cartográfica crítica também é inclusiva em sua forma de apresentação.

Há cuidados éticos na produção de mapas locais. Endereços, trajetos individuais, condições de saúde e situações de vulnerabilidade não devem ser expostos. A turma pode trabalhar com áreas aproximadas, dados agregados e exemplos fictícios quando necessário. Publicar um mapa em ambiente aberto demanda nova avaliação de riscos, autoria e consentimento.

Outro limite reside na sedução da imagem. Um mapa bem elaborado pode parecer conclusivo mesmo quando seus dados são frágeis. Por isso, título, fonte, período, unidade de análise e lacunas devem permanecer visíveis. A incerteza não diminui a qualidade do conhecimento; quando explicitada, ela permite avaliar com rigor o alcance das afirmações.

Também é preciso evitar que o lugar seja romantizado como espaço de consenso. O entorno escolar contém conflitos de memória, desigualdades e disputas de uso. Diferentes moradores podem nomear e avaliar o mesmo ponto de modos distintos. A atividade deve acolher pluralidade sem transformar relatos em equivalentes quando as evidências diferem. Cabe ao professor apoiar argumentação respeitosa e distinguir experiência, opinião e informação verificável.

As possibilidades, contudo, são amplas. O mapa pode integrar sequências sobre colonização, escravidão, industrialização, urbanização, guerras, migrações, movimentos sociais, patrimônio e história ambiental. Em todas elas, sua contribuição cresce quando o espaço é tratado como parte do processo. O estudante passa a perceber que decisões políticas e econômicas deixam marcas materiais e que os lugares também condicionam ações históricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar mapas como linguagem e fonte amplia o ensino de História. A representação cartográfica deixa de ocupar uma posição auxiliar e participa da elaboração de problemas, da análise de evidências e da construção de explicações. Essa mudança exige conhecimento da gramática visual e, ao mesmo tempo, atenção à autoria, à finalidade, às técnicas e às relações de poder presentes em cada documento.

A contribuição de Milton Santos permite compreender que espaço, tempo, objetos e ações formam uma realidade relacional. O lugar não é cenário menor diante do mundo; é uma dimensão concreta na qual processos amplos são apropriados, transformados e disputados. A mudança de escala revela conexões e silêncios, impedindo que uma única visão seja tomada como totalidade.

O percurso composto por problematização, decodificação, mudança de escala, cruzamento de fontes e produção argumentada oferece uma estrutura flexível para a prática docente. Seu êxito depende da qualidade do problema, da mediação, da adequação ao contexto e da explicitação dos critérios de avaliação. Como proposta teórico-didática, ainda requer experimentação e registro sistemático em diferentes etapas escolares.

Uma educação cartográfica voltada ao pensamento histórico forma leitores capazes de desconfiar da aparência de neutralidade sem rejeitar o valor dos mapas. Ensina a reconhecer escolhas, comparar perspectivas e justificar interpretações. Ao mapear relações entre o lugar e o mundo, os estudantes podem compreender melhor como territórios foram produzidos e como continuam abertos à ação coletiva.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31 jul. 2026.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, 2017. DOI: 10.46789/edugeo.v7i13.494.

HARLEY, J. B. Deconstructing the map. Cartographica, Toronto, v. 26, n. 2, p. 1-20, 1989. DOI: 10.3138/E635-7827-1757-9T53.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.



PARA ALÉM DAS DATAS COMEMORATIVAS: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO COMPROMISSO COTIDIANO DA ESCOLA

BEYOND COMMEMORATIVE DATES: EDUCATION ON ETHNIC-RACIAL RELATIONS AS A DAILY SCHOOL COMMITMENT

MARCELO CHICONI ALVES
Diretor de Escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Licenciado em História (UNISA), Ciências Sociais (UNIMES) e Pedagogia (Faculdade Sumaré). Pós-graduado em História Social da Arte (PUCSP) e Educação 4.0 (FACONNECT).

RESUMO

A Educação para as Relações Étnico-Raciais consolidou-se, nas últimas décadas, como uma das principais diretrizes da educação brasileira, especialmente após a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, responsáveis por instituir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica. Entretanto, passados mais de vinte anos da primeira alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda se observa que parte significativa das escolas restringe a temática a ações pontuais, frequentemente vinculadas ao calendário escolar. Este artigo, de natureza qualitativa e fundamentado em revisão bibliográfica e documental, analisa os limites dessa perspectiva e defende que a Educação para as Relações Étnico-Raciais deve constituir um princípio permanente da organização curricular, da gestão democrática, da formação docente e das práticas pedagógicas. Para tanto, dialoga com autores que discutem currículo, colonialidade, interculturalidade, diversidade e justiça social, articulando tais referenciais ao ordenamento jurídico brasileiro. Argumenta-se que a superação do racismo na escola exige mais do que o cumprimento formal da legislação: demanda uma revisão crítica dos processos de produção do conhecimento, das relações institucionais e das concepções de ensino que historicamente contribuíram para a invisibilização de diferentes grupos sociais. Conclui-se que a construção de uma educação comprometida com os direitos

humanos depende da incorporação cotidiana da diversidade como fundamento ético, político e pedagógico da escola.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Currículo; Gestão Democrática; Diversidade; Formação Docente.

ABSTRACT

In recent decades, Education for Ethnic-Racial Relations has established itself as a key guideline in Brazilian education, particularly following the enactment of Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008, which mandated the teaching of Afro-Brazilian, African, and Indigenous history and culture within basic education. However, more than twenty years after the initial amendment to the Law of Directives and Bases of National Education, a significant number of schools still limit this subject matter to isolated initiatives, often tied merely to the school calendar. This article, which is qualitative in nature and grounded in a review of literature and official documents, analyzes the limitations of this approach. It argues that Education for Ethnic-Racial Relations must serve as a permanent principle guiding curriculum organization, democratic management, teacher training, and pedagogical practices. To this end, the study engages with authors discussing curriculum, coloniality, interculturality, diversity, and social justice, linking these theoretical frameworks to the Brazilian legal system. It contends that overcoming racism in schools requires more than mere formal compliance with the law; it demands a critical re-examination of knowledge production processes, institutional relationships, and teaching concepts that have historically contributed to rendering various social groups invisible. The article concludes that building an education system committed to human rights depends on the daily integration of diversity as an ethical, political, and pedagogical foundation of the school.

Keywords: Education for Ethnic-Racial Relations; Curriculum; Democratic Management; Diversity; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação brasileira passou a reconhecer que o currículo escolar extrapola a função de organizar conteúdos de ensino. Como construção histórica, política e cultural, ele define quais conhecimentos são legitimados, quais sujeitos são representados e quais experiências passam a compor a memória coletiva produzida pela escola. Nesse contexto, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) consolidou-se como uma das principais políticas voltadas à democratização do currículo, ao problematizar narrativas historicamente marcadas pela centralidade eurocêntrica e pela invisibilização das contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas.

A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 constituiu marco decisivo nesse processo ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica. Entretanto, mais de duas décadas após a primeira alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observa-se que a implementação dessas políticas permanece desigual. Em muitas escolas, a temática continua concentrada em projetos específicos ou em datas comemorativas, revelando que o reconhecimento jurídico ainda não se converteu, de forma consistente, em princípio estruturante da organização escolar.

Esse cenário evidencia que o principal desafio da ERER já não consiste em assegurar sua presença nos documentos oficiais, mas em compreender por que sua implementação permanece, em muitos contextos, episódica e dependente da iniciativa individual de determinados profissionais. A persistência desse quadro sugere que os limites da política não decorrem apenas da insuficiência normativa, mas da permanência de concepções curriculares e institucionais que dificultam a incorporação da diversidade como fundamento da cultura escolar.

Essa problemática insere-se em um debate mais amplo acerca das relações entre currículo, produção do conhecimento e justiça social. Apple (2006) e Bourdieu e Passeron (2008) demonstram que o currículo resulta de processos históricos de seleção e legitimação cultural, enquanto Quijano (2005) e Walsh (2010) evidenciam que tais processos permanecem atravessados pela colonialidade, produzindo hierarquias epistemológicas que condicionam o reconhecimento de diferentes saberes e sujeitos.

Partindo dessas contribuições, este artigo sustenta que a efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais exige deslocar o foco da inclusão episódica de conteúdos para a institucionalização da diversidade nos processos de gestão, planejamento, avaliação e formação docente. Para interpretar esse movimento, propõe-se a categoria analítica currículo da permanência, entendida como a incorporação contínua e transversal da diversidade étnico-racial ao cotidiano escolar. Não se trata de um novo modelo curricular, mas de uma chave interpretativa para compreender as condições necessárias à consolidação da ERER como princípio organizador da identidade pedagógica da escola.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-documental, fundamentada em revisão bibliográfica e análise da legislação educacional brasileira relativa à Educação para as Relações Étnico-Raciais. O estudo objetiva analisar os limites das abordagens episódicas e discutir como currículo, gestão escolar e formação docente podem contribuir para a institucionalização de práticas comprometidas com a equidade, a justiça curricular e o reconhecimento da diversidade como princípio estruturante da educação pública.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-documental, desenvolvida mediante revisão bibliográfica e análise de documentos normativos relativos à Educação

para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Essa abordagem permite examinar a constituição histórica e política das concepções curriculares que orientam a implementação das políticas de equidade racial na educação brasileira.

O levantamento bibliográfico concentrou-se em obras de referência nos campos do currículo, das relações étnico-raciais, da interculturalidade crítica, da colonialidade, da gestão democrática e da formação docente. Foram analisadas contribuições de Apple (2006), Bourdieu e Passeron (2008), Connell (1993), Freire (1996), Munanga (2005), Silva (2007), Gomes (2017), Candau (2016), Quijano (2005), Walsh (2010), Santos (2019), Krenak (2019), Munduruku (2012), Paro (2016), Veiga (2003) e Viñao Frago (2002), selecionadas por sua relevância para a compreensão das relações entre currículo, diversidade e justiça educacional.

No âmbito documental, foram examinados a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, o Parecer CNE/CP nº 3/2004, a Resolução CNE/CP nº 1/2004 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos foram analisados como expressões das políticas públicas voltadas à institucionalização da Educação para as Relações Étnico-Raciais no sistema educacional brasileiro.

A análise fundamentou-se em perspectiva hermenêutico-crítica, buscando identificar convergências e tensões entre a produção acadêmica e os referenciais normativos que orientam a organização curricular. Nesse processo, utiliza-se a expressão currículo da permanência como categoria analítica para interpretar a passagem de ações pontuais para práticas institucionalizadas, compreendendo a consolidação da ERER como resultado da articulação entre currículo, gestão escolar, formação docente e cultura institucional.

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PARADIGMA EDUCACIONAL

A incorporação da Educação para as Relações Étnico-Raciais ao sistema educacional brasileiro representa uma transformação que ultrapassa a inclusão de novos conteúdos no currículo. Ao reconhecer a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 colocam em discussão os próprios critérios pelos quais determinados conhecimentos passaram a ocupar posição central na formação escolar, enquanto outros permaneceram historicamente invisibilizados.

Essa mudança decorre do reconhecimento de que o currículo não constitui mera organização técnica de conteúdos, mas expressa escolhas políticas, culturais e epistemológicas. Como demonstra Apple (2006), a seleção do conhecimento escolar resulta de disputas em torno daquilo que uma sociedade considera

legítimo ensinar às novas gerações. Nessa perspectiva, discutir currículo implica discutir também memória, identidade e distribuição do reconhecimento cultural.

Essa leitura aproxima-se das contribuições de Bourdieu e Passeron (2008), para quem a escola participa da legitimação de determinados referenciais culturais ao convertê-los em parâmetros universais de valor. No contexto brasileiro, esse processo contribuiu para a consolidação de currículos marcados pela centralidade das experiências europeias e pela representação secundária das contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas na constituição da sociedade nacional.

O enfrentamento dessa lógica exige compreender que a invisibilização desses grupos não decorre apenas da ausência de conteúdos específicos, mas da permanência de concepções curriculares que hierarquizam culturas e formas de conhecimento. Como observa Gomes (2017), a superação do racismo na educação pressupõe reconhecer que a diversidade constitui elemento estruturante da formação humana, e não dimensão complementar do currículo.

Essa compreensão converge com a perspectiva intercultural defendida por Candau (2016), ao afirmar que a diversidade deve orientar a organização do cotidiano escolar e não restringir-se a projetos ou eventos específicos. O reconhecimento das diferenças deixa de assumir caráter compensatório para integrar a própria concepção de educação democrática.

Na mesma direção, Freire (1996) compreende o ensino como prática crítica de produção do conhecimento, construída no diálogo entre sujeitos e realidade. A Educação para as Relações Étnico-Raciais aproxima-se dessa perspectiva ao reconhecer que diferentes grupos sociais produzem saberes, memórias e experiências igualmente relevantes para a compreensão da sociedade brasileira e para a formação cidadã.

A mudança de paradigma proposta pela ERER consiste, portanto, em redefinir a posição da diversidade na organização da escola. Mais do que ampliar o repertório de conteúdos, trata-se de reconhecer que a pluralidade de experiências históricas e culturais constitui condição para a construção do conhecimento e para o fortalecimento da democracia. É essa inflexão que fundamenta, no capítulo seguinte, a discussão sobre currículo, colonialidade e os obstáculos à institucionalização da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

CURRÍCULO, COLONIALIDADE E PRODUÇÃO DAS INVISIBILIDADES: DA EXCEPCIONALIDADE AO CURRÍCULO DA PERMANÊNCIA

A consolidação da Educação para as Relações Étnico-Raciais impõe um desafio que ultrapassa a ampliação dos conteúdos escolares. Embora o marco normativo brasileiro tenha reconhecido a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, a permanência de práticas episódicas evidencia que a legislação, por si só, não altera os critérios que historicamente orientaram a produção do conhecimento escolar. Compreender essa permanência exige analisar as

estruturas que continuam definindo quais saberes ocupam posição central nos currículos e quais permanecem periféricos.

A perspectiva decolonial oferece importante contribuição para essa análise. Ao formular o conceito de colonialidade do poder, Quijano (2005) demonstra que a superação do colonialismo político não implicou o desaparecimento das hierarquias responsáveis pela classificação racial, cultural e epistemológica das populações. Essas hierarquias permanecem influenciando instituições sociais, entre elas a escola, contribuindo para a naturalização de determinados referenciais culturais como universais.

Walsh (2010) amplia essa discussão ao propor a interculturalidade crítica como perspectiva de transformação das relações de poder presentes na produção do conhecimento. Diferentemente de abordagens centradas apenas no reconhecimento da diversidade, a autora defende a revisão das bases epistemológicas que organizam o currículo, questionando os processos que legitimam determinados saberes e mantêm outros em posição marginal.

Essa reflexão aproxima-se da noção de justiça curricular desenvolvida por Connell (1993), segundo a qual a democratização da educação pressupõe também a democratização do conhecimento. A garantia do direito à educação não se restringe ao acesso à escola, mas envolve a possibilidade de que diferentes grupos sociais encontrem suas experiências, memórias e formas de produzir conhecimento legitimamente representadas no currículo.

No contexto brasileiro, essa discussão ajuda a compreender por que a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais frequentemente permanece associada a projetos específicos ou a datas comemorativas. Nessas circunstâncias, a diversidade é reconhecida, mas continua situada à margem da organização curricular. Os conhecimentos africanos, afro-brasileiros e indígenas são incorporados como complementos ao currículo tradicional, e não como elementos constitutivos da formação escolar.

É nesse ponto que este estudo propõe utilizar a expressão currículo da permanência como categoria analítica. A categoria designa o processo de incorporação contínua da Educação para as Relações Étnico-Raciais aos mecanismos permanentes de organização da escola, abrangendo planejamento, currículo, avaliação, formação docente, gestão e Projeto Político-Pedagógico. Seu propósito não é estabelecer um novo modelo curricular, mas oferecer uma chave interpretativa para compreender a passagem de ações pontuais para práticas institucionalizadas.

Sob essa perspectiva, a efetividade da ERER deixa de depender da iniciativa individual de professores ou gestores e passa a constituir responsabilidade institucional. A diversidade deixa de ocupar espaços excepcionais no calendário escolar para orientar decisões relativas ao currículo, aos materiais didáticos, aos processos avaliativos, às práticas formativas e às relações estabelecidas entre escola e comunidade.

Essa compreensão dialoga com a proposta de ecologia de saberes formulada por Boaventura de Sousa Santos (2019). Ao reconhecer a coexistência de diferentes racionalidades e formas de produção do conhecimento, o autor questiona a exclusividade epistemológica tradicionalmente atribuída ao

pensamento ocidental moderno e amplia as possibilidades de interlocução entre conhecimentos acadêmicos, comunitários e ancestrais. No âmbito da Educação para as Relações Étnico-Raciais, essa perspectiva reforça a necessidade de reconhecer as contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas como parte constitutiva do patrimônio intelectual da humanidade.

Assim compreendido, o currículo da permanência não corresponde à ampliação do número de projetos ou atividades relacionados à diversidade. Ele representa a incorporação da Educação para as Relações Étnico-Raciais à identidade institucional da escola, permitindo compreender que sua consolidação depende menos da criação de novas ações e mais da reorganização permanente das práticas curriculares, da gestão e da cultura escolar.

DA NORMA À CULTURA INSTITUCIONAL: O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A existência de um marco normativo consistente não assegura, por si só, a transformação das práticas escolares. A trajetória da Educação para as Relações Étnico-Raciais evidencia que a distância entre a produção da política pública e sua efetivação no cotidiano das instituições permanece um dos principais desafios da educação brasileira. A consolidação da ERER depende, portanto, menos da ampliação da legislação e mais da capacidade das escolas de incorporarem seus princípios à organização do trabalho pedagógico.

Essa perspectiva desloca o debate do plano jurídico para o plano institucional. Quando a implementação da ERER permanece condicionada ao interesse individual de determinados professores ou gestores, tende a assumir caráter descontínuo, tornando-se vulnerável às mudanças de equipes, à rotatividade dos profissionais e às prioridades circunstanciais da escola. A institucionalização das políticas de equidade exige, ao contrário, que seus princípios sejam incorporados aos mecanismos permanentes de planejamento, acompanhamento e avaliação da ação educativa.

Nesse processo, a gestão escolar assume papel estratégico. Conforme argumenta Paro (2016), a gestão democrática não se restringe aos mecanismos formais de participação, mas envolve a construção coletiva das finalidades da escola. A Educação para as Relações Étnico-Raciais passa, assim, a constituir responsabilidade institucional, deixando de depender exclusivamente da atuação docente para integrar o conjunto das decisões que orientam a vida escolar.

Essa institucionalização materializa-se na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, na definição das prioridades curriculares, na organização dos processos formativos, na seleção de materiais didáticos e na construção de instrumentos de acompanhamento e avaliação. Mais do que registrar o cumprimento da legislação, esses documentos e práticas expressam a identidade pedagógica da escola e orientam a continuidade das ações independentemente das mudanças de profissionais ou equipes gestoras.

Nessa direção, Veiga (2003) compreende o Projeto Político-Pedagógico como expressão da identidade institucional e da autonomia da escola. Incorporar a Educação para as Relações Étnico-Raciais ao PPP significa estabelecer objetivos, responsabilidades e estratégias que transcendam iniciativas pontuais, conferindo estabilidade às ações pedagógicas e fortalecendo sua continuidade ao longo do tempo.

Entretanto, documentos, por si sós, não transformam a realidade escolar. Como demonstra Viñao Frago (2002), a cultura escolar é produzida pelas práticas, rotinas, valores e relações construídas cotidianamente. É nesse espaço que as políticas educacionais são reinterpretadas, apropriadas ou, em alguns casos, esvaziadas de seu potencial transformador. Por essa razão, a consolidação da ERER depende da coerência entre os documentos institucionais e as práticas efetivamente desenvolvidas pela comunidade escolar.

Sob essa perspectiva, o currículo da permanência deixa de constituir apenas uma categoria analítica para tornar-se um horizonte de organização institucional. Sua materialização pressupõe que currículo, gestão, formação docente, avaliação e participação da comunidade sejam compreendidos como dimensões interdependentes de um mesmo projeto educativo. A diversidade deixa, assim, de ocupar espaços periféricos na escola para orientar decisões permanentes sobre o trabalho pedagógico.

Essa compreensão amplia também o papel atribuído à equipe gestora. Mais do que coordenar procedimentos administrativos, cabe à gestão criar condições para que o planejamento coletivo, a formação continuada, a avaliação institucional e o diálogo com o território fortaleçam uma cultura escolar comprometida com a equidade e com a justiça curricular. A institucionalização da Educação para as Relações Étnico-Raciais depende, em última análise, da capacidade da escola de transformar princípios legais em práticas permanentes de organização, participação e produção do conhecimento.

FORMAÇÃO DOCENTE, CULTURA ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A consolidação da Educação para as Relações Étnico-Raciais depende da capacidade da escola de transformar diretrizes institucionais em práticas pedagógicas permanentes. Nesse processo, a formação docente constitui dimensão estratégica, não por representar um momento isolado de atualização profissional, mas por favorecer a construção coletiva de referenciais teóricos, metodológicos e éticos que sustentam o trabalho pedagógico.

Nóvoa (1995) compreende a formação como processo contínuo de desenvolvimento profissional, construído na articulação entre experiência, reflexão e colaboração. Sob essa perspectiva, iniciativas pontuais de capacitação mostram-se insuficientes para enfrentar desafios estruturais como o racismo e as desigualdades educacionais. A formação continuada torna-se mais efetiva quando integrada ao cotidiano da escola, articulando-se ao planejamento coletivo, à análise das práticas e à construção compartilhada de soluções para os problemas identificados no contexto escolar.

Essa perspectiva converge com a concepção freireana de educação como prática crítica e dialógica. Para Freire (1996), ensinar implica criar condições para a produção do conhecimento e para a problematização da realidade. No âmbito da Educação para as Relações Étnico-Raciais, essa compreensão exige que as práticas pedagógicas favoreçam a análise crítica das desigualdades, ampliem os referenciais culturais presentes no currículo e promovam o reconhecimento da pluralidade de experiências que constituem a sociedade brasileira.

A formação docente repercute diretamente na seleção de materiais didáticos, na organização das experiências de aprendizagem e nos processos de avaliação. A incorporação de produções intelectuais, artísticas e culturais de autores negros e indígenas amplia o repertório disponibilizado aos estudantes e contribui para superar representações estereotipadas, favorecendo uma compreensão mais plural da história e da cultura nacionais.

Entretanto, a efetividade dessas práticas depende das condições institucionais construídas pela escola. A formação continuada alcança maior potencial quando articulada às prioridades definidas no Projeto Político-Pedagógico, aos processos de acompanhamento pedagógico e às ações de avaliação institucional. Dessa forma, o desenvolvimento profissional deixa de constituir responsabilidade exclusivamente individual e passa a integrar uma política permanente de qualificação do trabalho educativo.

Sob essa perspectiva, o currículo da permanência concretiza-se na prática pedagógica quando a diversidade orienta as escolhas didáticas, os critérios de avaliação, a organização dos projetos interdisciplinares e as relações estabelecidas no cotidiano escolar. A Educação para as Relações Étnico-Raciais deixa de ser percebida como temática específica para constituir dimensão transversal da experiência educativa.

Mais do que ampliar conhecimentos sobre diversidade, a formação docente fortalece a capacidade da escola de revisar criticamente suas práticas, reconhecer desigualdades historicamente produzidas e construir respostas pedagógicas coerentes com os princípios da justiça curricular e da gestão democrática. A consolidação da ERER depende, em última análise, da articulação entre formação, currículo, gestão e cultura institucional, permitindo que a diversidade deixe de ocupar espaços periféricos e passe a integrar, de forma permanente, a identidade pedagógica da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo partiu da constatação de que, apesar da consolidação do marco normativo da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil, sua implementação permanece, em muitos contextos, limitada a ações pontuais e frequentemente vinculadas ao calendário escolar. Ao longo da discussão, procurou-se demonstrar que esse cenário não decorre da insuficiência da legislação, mas

da dificuldade de incorporar a diversidade como princípio estruturante da cultura institucional das escolas.

A partir do diálogo entre os estudos do currículo, as perspectivas decoloniais e as contribuições da gestão democrática, sustentou-se que a efetivação da ERER exige deslocar o foco do cumprimento formal das normas para a reorganização dos processos que orientam o cotidiano escolar. Nessa perspectiva, currículo, gestão, formação docente, avaliação institucional e Projeto Político-Pedagógico não constituem dimensões independentes, mas elementos articulados de um mesmo projeto educativo comprometido com a equidade e com a justiça curricular.

É nesse contexto que se insere a principal contribuição deste artigo: a proposição da categoria analítica **currículo da permanência**. Longe de representar um novo modelo curricular, essa categoria busca interpretar a passagem de ações episódicas para práticas institucionalizadas, evidenciando que a consolidação da Educação para as Relações Étnico-Raciais depende da incorporação contínua da diversidade aos mecanismos permanentes de organização da escola. Tal compreensão permite superar abordagens centradas exclusivamente na inclusão de conteúdos ou na realização de projetos temáticos, deslocando a discussão para a construção de uma cultura institucional comprometida com o reconhecimento da pluralidade de saberes, sujeitos e experiências históricas.

As implicações dessa perspectiva ultrapassam o campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Ao reconhecer que o currículo também produz pertencimento, legitimidade e reconhecimento social, amplia-se a compreensão da escola como espaço de formação democrática e de enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas. Institucionalizar a diversidade significa assegurar que ela participe das escolhas curriculares, dos processos formativos, das práticas avaliativas e das decisões de gestão, deixando de ocupar posição periférica para integrar a identidade pedagógica da instituição.

Os limites deste estudo decorrem de sua natureza teórico-documental, fundamentada na análise da produção acadêmica e dos referenciais normativos. Nesse sentido, futuras pesquisas poderão investigar empiricamente como diferentes redes e unidades escolares têm institucionalizado a Educação para as Relações Étnico-Raciais, analisando os efeitos desse processo sobre a gestão escolar, a formação docente, o currículo e as práticas pedagógicas.

Conclui-se, portanto, que o principal desafio contemporâneo da Educação para as Relações Étnico-Raciais já não consiste em ampliar o reconhecimento jurídico da diversidade, mas em assegurar sua permanência como princípio organizador da escola. É nessa passagem da norma para a cultura institucional que se define a possibilidade de construir uma educação comprometida não apenas com a valorização das diferenças, mas com a democratização do conhecimento, a justiça curricular e o fortalecimento da democracia.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004.

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. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CONNELL, R. W. Schools and social justice. Philadelphia: Temple University Press, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2003.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Madrid: Morata, 2002.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. Construyendo interculturalidad crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96.



AS CONTRIBUIÇÕES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

THE CONTRIBUTIONS OF THE MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM TO THE LEARNING OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

MARCELE NEVES BRAGA SANTOS
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Hermínio Ometto, em 2011; especialista em Educação Especial, com ênfase em Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Área do Conhecimento Educação Especial, pela UNESP (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"), em 2024; Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Júlio de Oliveira e Professor de Educação Básica na EMEB José Augusto Moreira.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar as contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno para a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no Ensino Fundamental I, no Território Pirituba/Jaraguá, da Prefeitura Municipal de São Paulo. O AEE é um serviço complementar à Educação Especial, que visa atender às necessidades educacionais específicas de cada estudante com deficiência ou transtorno, como o TEA, por meio de recursos ou estratégias específicas para eliminação ou diminuição das barreiras de aprendizagem. A pesquisa buscou identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do AEE, bem como as estratégias de ensino-aprendizagem que têm sido eficazes na promoção do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes com TEA. Para a execução da pesquisa de campo em questão, um questionário com perguntas de resposta fechada foi empregado para realizar a coleta de dados quantitativos, sendo distribuído por meio do link do Google Forms. A escolha dos participantes foi feita de forma aleatória, considerando-se, no entanto, a inclusão de professores regentes da sala regular do Ensino Fundamental (Ciclo I), da Diretoria Regional de Educação Pirituba-Jaraguá, que possuem alunos com TEA matriculados em suas turmas. As informações coletadas foram analisadas por meio da análise de conteúdo, a fim de identificar os principais temas e padrões presentes nos dados. Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o aprimoramento das práticas pedagógicas utilizadas no AEE, bem como para a promoção de uma educação mais inclusiva e de qualidade para os estudantes com TEA.

Palavras-chave: Sala de Recurso Multifuncional; Aprendizagem; Atendimento Educacional Especializado; TEA; Atuação Docente.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the contributions of Specialized Educational Services (AEE)—provided outside regular school hours—to the learning of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the early years of elementary school (Ensino Fundamental I) within the Pirituba/Jaraguá territory of the São Paulo Municipal Education Department. AEE is a service complementary to Special Education that aims to address the specific educational needs of students with disabilities or disorders, such as ASD, through specific resources or strategies designed to eliminate or reduce learning barriers. The study sought to identify the pedagogical practices employed by AEE teachers, as well as the teaching-learning strategies that have proven effective in fostering the cognitive, social, and emotional development of students with ASD. To conduct the fieldwork, a questionnaire with closed-ended questions was used to collect quantitative data, distributed via a Google Forms link. Participants were selected randomly, though the sample included regular classroom teachers from the Pirituba-Jaraguá Regional Education Directorate (Elementary School, Cycle I) who had students with ASD enrolled in their classes. The collected information was analyzed using content analysis to identify key themes and patterns within the data. The results of this research are expected to contribute to the improvement of pedagogical practices used in AEE and to the promotion of higher-quality, more inclusive education for students with ASD.

Keywords: Multifunctional Resource Room; Learning; Specialized Educational Services; ASD; Teaching Practice.

INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), tem sido implantada, nas redes públicas de ensino regular de todo país as Salas de Recursos Multifuncionais, um espaço físico dotado de materiais, mobiliário e recursos lúdicos, acessível para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Em 17 de novembro de 2011, o Decreto federal nº 7.611 (BRASIL, 2011), dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), reafirmando a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, um espaço próprio e adequado para o atendimento de estudantes público-alvo da educação especial, e, sem dúvida, tem sido uma importante ação política a abertura destas salas em todas as escolas públicas, não só do município de são Paulo, mas de todo o país. Contudo, como o objeto deste artigo é a Prefeitura Municipal do Estado de São Paulo, manterei o foco nesse município.

O Atendimento Educacional Especializado desenvolvido em Sala de Recurso Multifuncional, estimula competências e aquisições, enriquecendo o trabalho com atividades complementares e suplementares, contribuindo para favorecer a aprendizagem dos estudantes que daquele espaço fazem parte. A meta do professor do AEE é transformar a vida acadêmica do estudante público-alvo da educação especial na melhor experiência possível que ele terá dentro de uma Unidade Educacional, de forma a garantir a sua socialização, aprendizagem e sua interação com os seus pares e com as demais pessoas que estão à sua volta.

De acordo com o material Orientações para o Atendimento de Estudantes: Transtorno do Espectro Autista disponibilizado para os docentes da Prefeitura de São Paulo, diversas investigações têm assinalado um

aumento significativo no contingente de crianças afetadas pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao longo dos anos recentes. Em virtude desse panorama, torna-se crucial viabilizar um sistema educacional convencional capaz de garantir não apenas o acesso e a permanência desses estudantes nas instalações escolares, mas também aprimorar a qualidade dos processos educativos e facilitar o pleno desenvolvimento de suas aptidões cognitivas. Em consonância com esses preceitos, a Educação Especial no contexto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo encontra fundamentação na concepção de Educação Inclusiva. Essa abordagem é norteada por princípios direcionadores, incluindo a Equidade, que propugna pela igualdade de oportunidades; a Inclusão, que busca a integração de todos os alunos; e a Educação Integral, que almeja a promoção holística do desenvolvimento educacional. (SÃO PAULO, 2021)

Em decorrência da realidade da Rede e em consonância com a Política Paulistana de Educação Especial (SÃO PAULO 2016a, 2016b), faz-se necessário um conjunto de ações que possibilite o efetivo atendimento aos estudantes com TEA tendo em vista os aspectos relacionados ao direito à aprendizagem e ao acesso ao currículo. Visando esse contexto, a Sala de Recurso Multifuncional e os outros tipos de AEE, nas Unidades Escolares significam um pilar para a aprendizagem e o pleno desenvolvimento desses estudantes. Tendo em vista a crescente demanda de estudantes com TEA nas Unidades Educacionais da rede pública de ensino da Prefeitura de São Paulo e a falta de capacitação para os docentes da sala regular atuar com esse estudante, o objetivo de nosso estudo foi o de identificar o papel da Sala de Recurso Multifuncional para a aprendizagem dos estudantes com TEA no ensino fundamental I.

O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PAPEL DO PROFESSOR DA SALA REGULAR JUNTO AOS ESTUDANTES COM TEA

A Portaria SME Nº 8.764 de 23 de dezembro de 2016 (SÃO PAULO, 2016b) –, que regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016 (SÃO PAULO, 2016a), aponta que o AEE realizado na Sala de Recurso Multifuncional oferece apoio e estratégias pedagógicas para os estudantes com TEA no Ensino Fundamental I, no território Pirituba/Jaraguá da prefeitura de São Paulo, a fim de promover sua aprendizagem e inclusão escolar. Algumas contribuições podem ser identificadas como o atendimento individualizado, os recursos pedagógicos e a formação de profissionais. O Atendimento individualizado possibilita o respeito às diferenças e necessidades específicas, o que pode favorecer um aprendizado significativo; os recursos pedagógicos específicos para o TEA, como materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas, jogos pedagógicos, entre outros recursos que dinamizam o ensino e promovem a interação social e, a formação dos profissionais, considerando-se que a equipe da SRM é composta por professores e outros profissionais para trabalhar com esses estudantes o que contribui para a qualidade do trabalho desenvolvido.

Segundo Barbosa et al. (2013, p.9), “o papel do professor é deliberativo, já que o mesmo recepciona e designa o contato primário com a criança”. Assim sendo, ele torna-se encarregado por um dos principais meios na efetivação concreta do processo de inclusão, destacando a responsabilidade docente em estabelecer possibilidades quanto ao desenvolvimento interligado à metodologia ideal e adequada às singularidades de cada estudante

O QUE VENHA A SER O TEA

Segunda a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), o TEA engloba uma série de condições caracterizadas por variações no comportamento social, na comunicação e na linguagem, assim como pela manifestação de interesses e atividades restritas e repetitivas, peculiares a cada indivíduo. Este transtorno tem início na infância e tende a perdurar ao longo da adolescência e da idade adulta, sendo comumente identificado nos primeiros cinco anos de vida. Indivíduos com TEA podem apresentar comorbidades adicionais, tais como epilepsia, depressão, ansiedade e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O espectro de funcionamento intelectual nesse grupo é altamente variável, abrangendo desde severos comprometimentos até níveis mais elevados.

Aspectos adicionais merecem destaque no que concerne a esta condição:

- Os transtornos do espectro autista emergem na infância e mantêm sua presença na adolescência e na vida adulta.
- A independência pode ser alcançada por algumas pessoas com TEA, enquanto outras apresentam incapacidades significativas, demandando cuidado e suporte contínuos.
- Intervenções psicossociais fundamentadas em evidências, como intervenções comportamentais e programas de capacitação dos pais, revelam-se capazes de atenuar as dificuldades na comunicação e no comportamento social, impactando positivamente o bem-estar e a qualidade de vida tanto dos indivíduos com TEA quanto de seus cuidadores.
- As intervenções destinadas a pessoas com TEA necessitam ser complementadas por medidas mais amplas, que promovam ambientes físicos, sociais e atitudinais acessíveis, inclusivos e solidários.
- Em escala global, pessoas com TEA frequentemente enfrentam estigmatização, discriminação e violações de seus direitos humanos. A oferta inadequada de serviços e apoio a essa população é um fenômeno prevalente em âmbito mundial.

AS CONTRIBUIÇÕES DO AEE PARA OS ESTUDANTES COM TEA

O professor ou professora que está apto a desenvolver o trabalho do AEE contribui significativamente no incentivo à autonomia, o AEE na Sala de Recurso Multifuncional, que pela legislação paulistana está referido como AEE no contraturno tem como objetivo oferecer a possibilidade de adaptações curriculares individualizadas, considerando as necessidades específicas de cada aluno com TEA. Permitindo a criação de estratégias pedagógicas personalizadas, considerando os pontos fortes e os desafios do estudante, promovendo uma abordagem educacional mais eficaz e adequada às suas características.

Além dos pontos apresentados anteriormente, o AEE desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social. Por meio da implementação de estratégias que visam facilitar a interação e a comunicação, o AEE contribui para o desenvolvimento das habilidades sociais dos estudantes com TEA, auxiliando-os a estabelecer relações interpessoais mais satisfatórias e a participar ativamente da vida escolar.

Outro aspecto relevante das contribuições do AEE reside na capacitação dos profissionais da educação para lidar com as necessidades específicas dos estudantes com TEA. Através de capacitações e formações especializadas, o AEE promove uma compreensão mais profunda do TEA e das estratégias pedagógicas que podem ser empregadas para melhor atender a essa população.

Precisamos ressaltar que as contribuições do AEE não somente beneficiam os estudantes com TEA, mas também enriquecem o ambiente escolar como um todo, ao fomentar práticas inclusivas e sensibilizar a comunidade educacional sobre a importância da diversidade e do respeito às diferenças.

Em síntese, o Atendimento Educacional Especializado desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes com TEA. Suas abordagens personalizadas, foco na inclusão e capacitação dos profissionais contribuem para criar ambientes educacionais mais acolhedores e eficazes, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

Uma vez identificado o objeto de estudo, procederemos à delimitação do caminho investigativo a ser seguido neste estudo.

PERCURSO INVESTIGATIVO

UNIVERSO DA PESQUISA

O presente estudo foi conduzido com diversos professores do ensino fundamental I que possuem alunos com TEA matriculados em suas turmas, sob a jurisdição da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, situada na Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá.

PARTICIPANTES

Participaram do estudo 11 professores do ensino fundamental I que possuem alunos com TEA matriculados em suas turmas, sob a jurisdição da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, situada na Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá.

Para a execução da pesquisa de campo em questão, um questionário com perguntas de resposta fechada foi empregado para realizar a coleta de dados quantitativos, sendo distribuído por meio do link do Google Forms. A escolha dos participantes foi feita de forma aleatória, considerando-se, no entanto, a inclusão de professores regentes da sala regular do Ensino Fundamental (Ciclo I), da Diretoria Regional de Educação Pirituba-Jaraguá, que possuem alunos com TEA matriculados em suas turmas.

O link do formulário foi distribuído por de aplicativos de mensagens, destinados à grupos escolares. De todos os formulários enviados, 11 professores responderam ao questionário.

PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente, foi realizada a organização dos dados para direcionar a análise, a qual se baseou nas respostas dos professores, apresentando os resultados de forma descritiva. Os resultados foram tratados de forma qualitativa e quantitativa, analisando as respostas dos formulários preenchidos e organizando-as de forma a entender e analisar como os professores das salas regulares atuam com os estudantes com TEA e qual a contribuição, de acordo com a percepção deles, da sala de recurso multifuncional para a aprendizagem desse estudante, visando promover a aprendizagem e participação desses estudantes no ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos os resultados dos formulários enviados aos professores do ensino fundamental I que possuem alunos com TEA matriculados em suas turmas, sob a jurisdição da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, situada na Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá. Como citado anteriormente, responderam a esta pesquisa 11 professores e professoras. Todos graduados em pedagogia, porém alguns com pós-graduação, 01 mestre em educação, 01 doutorado em educação e 01 graduado em história.

Em relação a idade, 05 professores responderam que possuem mais de 50 anos e estão atuando na rede municipal de São Paulo entre 1 e 5 anos, 03 professores afirmaram que possuem entre 41 e 50 anos, 02 professores disseram ter entre 31 e 40 anos e somente 01 professor alegou ter entre 20 e 30 anos.

Quanto a rede de ensino, 07 professores atuam somente nesta rede e em apenas um período, os demais professores alegaram trabalhar tanto na rede de ensino municipal como estadual.

Em relação ao número de alunos matriculados em sala de aula, todos os professorem disseram ter entre 22 e 33 estudantes em suas turmas.

A integração educacional de estudantes autistas é um tema que emergiu em discussões com maior ênfase nas últimas décadas do século XX, configurando-se como uma questão relativamente recente. Previamente a este período, prevalecia a concepção predominante de que crianças com deficiências intelectuais ou comportamentais deveriam ser segregadas do sistema de ensino convencional, sendo encaminhadas para instituições especializadas ou estabelecimentos voltados para atendimento específico.

A imperiosidade da inclusão adquire relevância primordial ao visar aprimorar as condições da instituição escolar. A meta é a formação de gerações capazes de abraçar plenamente a vida, emancipando-se de preconceitos e barreiras. Não se pode ceder a soluções acomodatícias, mesmo que o preço a ser pago seja elevado, pois tal custo jamais equivalerá à rescisão de uma trajetória escolar relegada à margem, a evasões desalentadoras ou à estigmatização infundada de crianças. (MANTOAN, 2006).

A necessidade de inclusão encontra ainda mais justificação ao evidenciar um motivo suplementar para a modernização da educação. Tal modernização demanda o aprimoramento das práticas docentes por parte dos educadores, bem como a revitalização das estruturas e condições das escolas, tanto públicas quanto privadas. Essas instituições devem empenhar-se em uma contínua reestruturação a fim de se adequarem às exigências individuais de cada aluno (MANTOAN, 2006).

Essas informações vão de acordo com os dados encontrados nessa pesquisa, uma vez que podemos encontrar com facilidade professores que possuem alunos com TEA matriculados em sua turma. Todos os 11 professores possuem alunos com TEA em sua turma, ainda que somente 01 esteja em investigação. Dos 10 alunos com o diagnóstico de autismo, 08 alunos possuem laudo.

Os professores que responderam ao questionário possuem em suas salas de aula um ou dois estudantes com TEA e relataram que os comportamentos desses estudantes variam muito, pois cada um é um e de acordo com o envolvimento da família esses comportamentos mudam significativamente.

O TEA é caracterizado por uma amplitude de manifestações que podem variar tanto em termos de gravidade quanto de sintomatologia, o que implica que a influência do autismo é singular em cada indivíduo. O procedimento diagnóstico envolve a análise minuciosa do comportamento do sujeito, bem como a avaliação das competências de comunicação e interação social por parte deste.

Os professores relatam que a maior dificuldade é a falta de atenção em sala de aula, a agitação e a não interação social, nos quais, 06 professores responderam que esses comportamentos citados, prejudicam os estudantes com TEA na aprendizagem dos conteúdos propostos para cada série. Todos os que responderam à pesquisa concordam que os estudantes com TEA possuem potencialidades e com muita capacidade de avançar na aprendizagem, mas deixam claro que isso só aconteceria com muito estímulo.

À luz das informações apresentadas, torna-se notória a ausência de um padrão linear no Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que a manifestação dos sintomas relacionados a esta condição carece de uma abordagem uniforme. A identificação de um indivíduo portador de TEA demanda a consideração de que as características previamente aludidas são intrinsecamente interconectadas, e sua manifestação pode ser mais ou menos aparente, em consonância com o grau de gravidade do transtorno. Não obstante, é imperativo ressaltar que a emergência dos sintomas não se dá de forma homogênea em todos os indivíduos. É crucial reconhecer que, embora possam apresentar semelhanças, cada situação exibe traços distintos, reafirmando assim que nenhum indivíduo autista é idêntico a outro, insinuando a singularidade inerente a cada caso.

Assim, para compreender melhor a atuação deles relacionada aos estudantes com TEA perguntamos sobre a flexibilização da proposta curricular para atender as necessidades desses estudantes e encontramos o seguinte -cenário.

Em relação a flexibilização do currículo escolar, 07 professores responderam que conseguem realizar essas flexibilizações do currículo, 03 professores alegram tentar realizar a flexibilização e somente 01 professor respondeu que não consegue fazer as flexibilizações necessárias no currículo.

A flexibilização do currículo é um dos pontos significativos para a aprendizagem dos estudantes com TEA e isso se torna possível se o professor da sala regular, ao buscar garantir o direito à aprendizagem a todos os estudantes, possibilitar a realização das atividades de forma diferenciada para que aqueles com TEA possa acessar o currículo a partir de suas possibilidades,

Os dados demonstram que um professor comenta não saber realizar tal flexibilização. Segundo Vasconcelos (2019), são diversas e persistentes as batalhas enfrentadas na busca pelo aprendizado, deixando frequentemente cicatrizes difíceis de reparar. Uma das principais marcas desse processo pode ser encontrada na autoestima: a vergonha se apossa dos indivíduos ao perceberem que aquilo que parece tão simples para seus colegas é uma dificuldade para eles. Até mesmo as tarefas aparentemente simples do cotidiano se transformam em agonias constantes, prejudicando as qualidades que possam ter.

Então, para que possamos cuidar da autoestima desses estudantes, a flexibilização curricular pode ser um caminho, à medida que considera as necessidades específicas desses estudantes.

Ao serem perguntados sobre a questão do suporte para o exercício do ensino. nove professores responderam positivamente, apontando que encontram suporte na gestão escolar e pedagógica, dos professores do AEE e das formações continuadas que a DRE oferece.

Ao serem perguntados sobre a efetividade do processo de inclusão escolar em suas salas de aula, sete (64%) dos professores responderam que sim e quatro (36%) disseram que “talvez”. Esses dados demonstram, então, que nas salas de aula nas quais esses professores são os regentes, o que denominamos de *inclusão* parece estar acontecendo efetivamente, o que é muito positivo, pois a luta é realmente fazer com que as ideias inclusivistas não sejam somente um feito de leis e falácias, mas sim de práticas, ações e atitudes dignas de constantes aplausos.

Quando indagamos sobre a inclusão acontecer de forma efetiva dentro da sala de aula, somente os 07 professores que alegaram fazer a flexibilização do currículo para seus alunos com TEA acreditam que a inclusão está ocorrendo de forma efetiva.

Segundo as considerações de Rosseto (2005), a inclusão no contexto educacional é caracterizada como um programa de implementação a longo prazo. Este conceito não se resume à mera transferência de alunos de instituições de ensino especial para aquelas de ensino regular, nem à substituição de docentes especializados por professores do quadro regular. O programa de inclusão atua como um agente impulsionador da reestruturação do estabelecimento escolar. Nesse sentido, a escola demandará uma reorganização substancial. A efetivação da inclusão exige que a escola esteja suficientemente diversificada, de modo a otimizar as oportunidades de aprendizado para os estudantes que possuem necessidades educativas especiais.

É imprescindível que a instituição escolar disponha de recursos e tecnologias assistivas, os quais desempenham um papel crucial no apoio ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos autistas. Tais recursos podem abranger materiais didáticos adaptados, bem como softwares voltados para a comunicação alternativa, entre outras ferramentas.

A necessidade de inclusão, em uma perspectiva primordial, advém da aspiração de aprimorar as condições intrínsecas à instituição escolar. O objetivo é cultivar gerações de indivíduos melhor preparados para enfrentar a vida de maneira plena, emancipada de preconceitos e barreiras. A evitação de soluções acomodatícias é vital, mesmo que o custo a ser pago seja elevado, pois esse custo jamais se equiparará à reabilitação de uma experiência escolar marginalizada, à ocorrência de evasões ou à estigmatização infundada de crianças (MANTOAN, p. 30).

Desta maneira, perguntamos aos professores sobre a existência de SRM em suas unidades escolares e 07 (64%) dos professores responderam que sim e 04 (36%) apontaram que não, o que realmente pode ser um fato, uma vez que nem todas as escolas do município contam com tal serviço, inclusive está prevista a possibilidade das SRMs atenderem estudantes do entorno da escola, no caso da ausência desse serviço.

Outra questão formulada aos professores foi sobre como eles percebem a importância do estudante com TEA frequentar a SRM. Dos 11 participantes, sete responderam de forma descritiva à questão e suas respostas apontam para a busca de estratégias de apoio aos próprios professores, o acesso a materiais diversos, a melhoria da aprendizagem e o trabalho com o potencial dos estudantes. Transcrevemos algumas falas para ilustrar suas percepções:

Auxilia em buscar outras estratégias para apoiar os professores (professor 1)

Quando o acompanhamento é de fato efetivo é de suma importância, pois lá o estudante terá o auxílio e acesso a materiais diversos que na sala de aula não encontrará. (professor 2)

Acredito ser importante para auxiliar tanto o estudante quanto os professores. (professor 3)

A inclusão social e a quebra de barreiras que possivelmente não aconteceria caso não a frequentasse. (professor 4)

A sala de recursos da visibilidade ao estudante, pontua seus potenciais, dá suporte e auxilia adequações das atividades e estando no colaborativo movimenta os pares dos estudantes, professores e demais funcionários para que o trabalho seja realizado em equipe e todos estejam envolvidos. (professor 5).

A melhoria da aprendizagem por ter variedades de recursos. (professor 6).

Os professores, como podemos observar, responderam que há SRM, relatam que há sempre formação em sua unidade escolar com temas relacionados a inclusão, que há diálogo frequente com o professor ou professora do AEE e por fim relatam que suas unidades escolares fazem o possível para que os estudantes deficientes se sintam pertencentes aquele espaço e a todos os ambientes da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados do estudo indicam as contribuições da SRM para a aprendizagem dos estudantes com TEA no Ensino Fundamental I, no Território Pirituba/Jaraguá, da Prefeitura Municipal do Estado de São Paulo, a partir da participação de 11 professores.

Os resultados obtidos nos permitem dizer que o AEE possibilitou a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor para os estudantes com TEA, por meio do desenvolvimento de atividades pedagógicas específicas para as suas necessidades educacionais. Além disso, o AEE também pode proporcionar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas dos estudantes com TEA, contribuindo para a sua inclusão e participação mais efetiva no ambiente escolar.

Os professores do AEE desempenharam um papel fundamental na implementação dessas práticas pedagógicas, demonstrando uma grande dedicação e comprometimento com a promoção da aprendizagem dos estudantes com TEA.

Por fim, a partir dos dados da pesquisa podemos apontar para a necessidade de investimentos contínuos na formação e capacitação dos professores, uma vez que a questão da flexibilização curricular pode ainda não estar bem compreendida. Da mesma forma, podemos indicar a necessidade de ampliação do acesso a esse serviço para poder atender um número cada vez maior de estudantes com TEA no Ensino Fundamental I, no Território Pirituba/Jaraguá, da Prefeitura Municipal do Estado de São Paulo. Essas medidas são fundamentais para a promoção de uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais específicas.

REFERÊNCIAS

CONCHON, Dulcinéia Andujar; CAMPOS, Sônia Maria de; SOUZA, Mirian Bambine. **Autismo:** desafios no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. IX Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Científica - II Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação. Disponível em <https://www.unicesumar.edu.br/mostra-2018/wp-content/uploads/sites/204/2018/11/dulcineia_andujar_conchon.pdf >. Acesso em 12 jun. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O- ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf Acesso em: 11 de jun. 2023.

POSSA, J. D. B.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado.** Revista Educação Especial, [S. l.], v. 33, p. e37/ 1–23, 2020. DOI: 10.5902/1984686X36231. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36231. Acesso em: 13 jul. 2023.

ROSSETO, M. C. **Falar de inclusão... falar de que sujeitos?** In: Lebedeff, T. B. Pereira. Educação especial – olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. P. 41-55.

SANTOS, Ana Clara Lindolfo dos. **Transtorno do Espectro Autista (TEA):** um estudo sobre as percepções docentes e as práticas pedagógicas nos anos iniciais. 2022. Disponível em: http://oasisbr.ibict.br/vufind/ Acesso em: 11 de jun. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica**. Orientações para atendimento de estudantes:** transtorno do espectro do autismo. – São Paulo: SME / COPED, 2021.

SÃO PAULO(SP). **Decreto Nº 57.379**, de 13 de outubro de 2016 - Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2016a.

SÃO PAULO. **Portaria nº 8.764** de 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.”. 2016b.

SOUSA, Joyce *et al.* **EDUCAÇÃO E AUTISMO NA REDE REGULAR DE ENSINO PÚBLICO:** UM DESAFIO. Revista Filosofia Capital-ISSN 1982-6613, v. 13, p. 36-55, 2018. Disponível em: www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/FC-1_1e30f28cdfc370ac399099f9ef3981b6 Acesso em 20 jun. 2023.



PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO (PEA), UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA CIDADE DE SÃO PAULO

SPECIAL ACTION PROJECT (PARA): A CONTINUING EDUCATION PROPOSAL IN THE CITY OF SÃO PAULO

MARIA CLAUDETE BARROS CRUZ

Graduação em Letras pela Faculdade de Formação de professores da Vitória de Santo Antão-PE (1996); Pedagogia pela Faculdade Bandeirantes-SP (2004); especialista em Tradução de Textos na Língua Espanhola, pela Faculdade São Luís (2022); Especialista em Formação Docente pela Faculdade Network (2011-2012); Professora de Língua Portuguesa e Inglesa na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (1999 a 2017); Diretora de Escola na Secretaria Estadual de Educação-SP (2008); Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação (de 2004 até o momento); Mestre em Educação pela Universidade El Salvador-USAL - Buenos Aires Argentina (2021); Doutora em Educação pela Universidade Nacional de Rosário-UNR, Rosário Argentina (2025).

RESUMO

O presente artigo é fruto de um trabalho de investigação, uma tese de doutorado, sobre Formação Continuada de Professores na Educação Infantil. A pesquisa analisa até que ponto as ações de formação continuada, elaboradas pelas instituições educativas da cidade de São Paulo; desenvolvidas no Projeto Especial de Ação (PEA) contribuem para a melhoria das práticas pedagógicas. Tendo como eixo central, nas temáticas estudadas, o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, oportunizando e garantindo os seus desenvolvimento integral nos aspectos físicos, emocionais, psicológicos, intelectuais e sociais. É uma proposta de formação continuada em serviço e a rede Municipal de São Paulo, orienta sua construção por meio de Normativas. Está voltado ao planejamento e à reflexão coletiva dos educadores. Proporcionando o aprimoramento constante das práticas pedagógicas inovadoras que atendam as demandas sociais contemporâneas articulando o projeto político pedagógico da unidade educacional com o currículo da cidade. O PEA é construído e estruturado visando as diretrizes essenciais de gestão democrática, foco no desenvolvimento integral dos alunos e atualizações das legislações vigentes e Currículos atuais. A Formação Continuada é o alicerce estratégico que tem a função de impulcionar diretamente a práxis pedagógica transformando a sala de aula em um ambiente de constante evolução e aprendizado significativo. Por isso deve articular teorias estudadas com as

práticas aplicadas em sala promovendo a reflexão do professor, resultando em um atendimento educacional de qualidade.

Palavras-chave: Formação de professores; Formação continuada; Projeto especial de ação (PEA); Práxis pedagógica.

ABSTRACT

This article stems from a research project—specifically, a doctoral thesis—focused on the continuing education of early childhood educators. The study analyzes the extent to which continuing education initiatives developed by educational institutions in the city of São Paulo—specifically those within the Special Action Project (PEA)—contribute to the improvement of pedagogical practices. The central theme is the holistic development of children in early childhood education, ensuring opportunities for their growth across physical, emotional, psychological, intellectual, and social dimensions. This in-service training model is guided by the São Paulo Municipal network's regulatory frameworks and centers on collective planning and reflection among educators. It fosters the continuous refinement of innovative pedagogical practices that address contemporary social demands, aligning the educational unit's political-pedagogical project with the city's curriculum. The PEA is structured around key principles of democratic management, a focus on students' holistic development, and compliance with current legislation and curricula. Continuing education serves as a strategic foundation designed to directly drive pedagogical praxis, transforming the classroom into an environment of constant evolution and meaningful learning. Consequently, it must bridge studied theories with classroom practices, encouraging teacher reflection and ultimately resulting in high-quality educational provision.

Keywords: Teacher training; Continuing education; Special Action Project (PEA); Pedagogical praxis.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, as crianças encontram-se em um contexto social que mudou historicamente as concepções de infância, pois antes eram vistas como objetos; agora são considerados sujeitos de direitos que constroem e transformam culturas, onde suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais devem ser atendidas com prioridade, em virtude de que, se encontram em desenvolvimento.

Com o surgimento desses novos conceitos em relação as crianças como sujeitos de direitos e agentes ativos e transformadores na sociedade, novas exigências passaram a se manifestar para solucionar suas necessidades.

Assim, os centros de Educação devem promover, principalmente, nos momentos de formação a práxis pedagógica, fazendo com que o professor desenvolva atuação mediadora; incluindo em sua prática pedagógica pilares que estimulem a autonomia e as escolhas dos alunos, problematizando a realidade local com os problemas da sociedade, fazendo da escuta ativa uma ponte para compreender e valorizar as vivências diárias possibilitando um ambiente acolhedor, participativo e colaborativo.

Nesse sentido, é fundamental que nos momentos de formação dos professores, não trabalhe apenas o planejamento do tema no campo da didática específica; mas, o conteúdo precisa ser dialogado com a rotina que se relaciona com os problemas sociais. Tudo isso tendo como tarefas centrais os eixos estruturantes da educação infantil moderna, as interações e as brincadeiras, garantindas na Base Nacional comum Curricular (BNCC) e os documentos curriculares virgentes.

Na concepção de Freire (1993, p.20) a formação permanente é a base da prática educativa, fundamentada no reconhecimento de que o ser humano é um ser inacabado e inconcluso. Essa circunstância humana de incompleto, impulsiona nos indivíduos a necessidade permanente de buscar, aprender, fazer e refazer conhecimentos durante toda a vida.

A Formação do professor no ambiente escolar, conhecida também como formação em serviço, é uma alternativa de formação Continuada e que faz parte da Formação Permanente. É considerada uma das estratégias mais eficiente para o desenvolvimento profissional docente.

Corroborando com Imbernón (2016) é necessário uma revisão crítica dos conteúdos a serem aplicados nos cursos de formação. Para evitar um conhecimento profissional dependente, passivo e subordinado ao conhecimento externo que não se adapta com a realidade da unidade educacional onde o professor atua.

Por partir dos problemas pontuais da escola, essa abordagem oferece troca de experiências entre os pares, prática reflexiva e alinhamento com o projeto político pedagógigo (PPP) e com as avaliações realizadas dentro da própria unidade educacional que aponta as necessidades reais da unidade educativa. Este modelo institucionalizado apareceu no Reino Unido em 1970, devido ao Conselho Consultivo para o Fornecimento e Treinamento de Professores ao *Advisory Committee on the Supply and Training of Teachers (ACSTT)*, que se originou em algumas recomendações políticas devidas aos poucos recursos educativos para a formação de professores (Elliott, 1990). A origem dessa proposta está fundamentada no movimento definido como o desenvolvimento curricular baseado na escola.

A formação é imprescíndivel para alcançar a práxis; pois viabiliza o potencial e a qualidade da inovação educativa que necesita ser pensada e executada sucesivamente nas instituições educacionais. Faz parte da competência do professor diagnosticar, planejar, executar, incrementar e avaliar suas práticas. Promover as competências essencias para que o aluno aceite a convivência e o respeito no contexto diverso e multicultural que é a sociedade. O professor, sendo agente mediador cultural e social, necessita dominar as competências socioemocionais, oportunizar o diálogo intercultural e assim transformar a sala de aula em um espaço acolhedor e democrático.

Ao encerrar a Segunda Guerra Mundial e com as contribuições de Lewin que inovou o campo educacional ao inserir a Teoria de Campo e a Dinâmica de grupo, evidenciando que o ambiente e as relações sociais influenciam de modo positivo e direto o aprendizado.

Assim, sua atuação influenciaram a uma gestão escolar democrática, métodos de pesquisa-ação e o ensino alinhado nas experiências coletivas e na colaboração; conceitos aplicados e seguidos no desenvolvimentos e execução do PEA. Exitem quatro concepções a destacar que formam o pilar da psicologia social e da mudança institucional: liderança e clima escolar, dinâmica de grupo, pesquisa-ação e espaço vital; essas são características a serem seguidas para alcançar com sucesso as premissas de Kurt Lewin.

Francisco Imbernón (2016), divulga amplamente esse modelo de Formação onde os educadores desenvolvem estratégias colaborativas, pesquisa-ação e uma cultura institucional reflexiva, posicionando a escola e a práxis no centro do desenvolvimento profissional.

A formação no ambiente escolar exige todas as metodologias utilizadas pelos formadores e professores, simultaneamente, efetivando o planejamento da formação com o objetivo de sanar as dificuldades apontadas na escola e assim melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Nóvoa (1992) defende que o professor que reflete sobre a sua prática docente está sempre disposto a experimentar novos conhecimentos através das práticas de reflexão. E é impossível alguém imaginar uma profissão docente em que as práticas reflexivas não existam. O autor demonstra que o professor que tem a oportunidade, no seu ambiente de trabalho, de partilhar as suas experiências e, consequentemente, de refletir com os seus pares sobre a sua prática, terá motivação para descobrir novos conhecimentos e renovar as práticas pedagógicas.

Quando a instituição se transforma em um ambiente de formação adquire outras características com carga ideológica, valores, atitudes e crenças. Não é apenas a transferência do local de formação, é uma mirada mais rápida das definições, conteúdos, métodos, dos protagonistas e dos objetivos da formação, uma vez que os problemas existem, são visíveis e que é possível promover ações para o desenvolvimento das características colaborativas entre os professores; essa formação centrada na escola é fundamental em um conjunto de hipóteses.

Imbernón (2016, p.85 y 86) aponta as seguintes hipóteses: a escola como centro do processo "ação-reflexão-ação" como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Reconstrução da cultura escolar como pressupõe o caminho percorrido, o processo e não apenas o fim.

A escola precisa aprender a mudar sua própria realidade cultural. Creer em novas convicções; em lugar de independência, a interdependência; do corporativismo profissional a abertura profissional; do isolamento à comunicação; do processo educativo privado ao público; do ato individual ao ato colaborativo; da dependência a autonomia; da direção externa a autorregulação e da crítica colaborativa.

Para fazer com que a colaboração seja mais do que um plano de gestão é preciso desenvolver uma filosofia de trabalho. A participação, apropriação e pertínência são algo intrinsecamente ligados ao fazer pedagógico e dessa forma, promovem o respeito e a constatação de habilidades e competências dos professores; redefinindo a expansão da gestão escolar.

Imbernón (2016, p.86), compara a instituição educativa a um “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação”; onde o professor está sujeito à sua aprendizagem e não é objeto de formação. Partindo do marco de que o professor também é possuidor de uma epistemologia prática e de um conhecimento teórico estruturado a partir de sua experiência pedagógica.

Além disso, os professores constroem suas próprias soluções em relação aos problemas práticos detectados em suas aulas; fazendo com que eles tenham seus próprios papéis e tarefas como agentes de transformação.

O Projeto Especial de Ação (**PEA)**, faz parte da história dos professores da rede municipal de ensino de São Paulo, com mais de três décadas de existência e foi criado para promover a qualidade total educacional e como estratégia administrativa; passados por diversas administrações até se integrarem aos requisitos de formação permanente, continuada no ambiente de trabalho.

No momento atual, é constituído como instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educativas, que expressam as prioridades estabelecidas no "Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo" e engajado com o Projeto Político-Pedagógico, voltados principalmente para as necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadenadas, as responsabilidades em sua execução e avaliação, buscando o aperfeiçoamento das práticas educativas e conseqüentemente a melhoria da qualidade social da educação.”(SÃO PAULO, 2014)

Há uma Instrução Normativa da Secretaria Municipal da Educação (SME), atualizada praticamente todos os anos, é o documento que organiza e orienta a construção do Projeto Especial de Ação – PEA que são elaborados pelas unidades Educacionais da Cidade de São Paulo. Nela, estão todos os procedimentos a serem adotados para sua elaboração, execução, avaliação e resultados obtidos.

Reafirma o compromisso de que as propostas pedagógicas foquem no desenvolvimento integral dos bebês, crianças e estudantes, considerando seus saberes e sua cultura, e as possibilidades de ampliação dos seus conhecimentos e potencialidades. Indica que o PEA precisa usar como parâmetros os dados de análise de aprendizagem obtidos nas avaliações internas e externas, independentes da temática escolhida. Atendendo aos fatores que causam as desigualdades sociais, tais como: cor, gênero e nível socioeconômico.

As Avaliações do PEA, conforme a Instrução Normativa (2025), “serão objeto de estudo e devolutivas por parte do supervisor escolar à Unidade Educacional, considerando o projeto aprovado e homologado e, quando se tratar de Unidades de Ensino Fundamental, também serão considerados os dados de

aprendizagem obtidos no período. Devem estar pautadas nos parâmetros que contribuam para o redimensionamento do trabalho desenvolvido no ano e para o PEA do ano subsequente.”

As especificações do projeto se distinguem de acordo com o nível de ensino, nesse caso pontualmente, serão sinalizadas apenas os objetivos da Educação Infantil, da primeira etapa, as que atendem às crianças de zero a três anos de idade.

A qual a discussão curricular deve incluir temas relacionados a um currículo integrador para a primeira infância que considere os aspectos especificos fundamentais como: A organização de tempos, espaços e materiais que promovem a autonomia e a multiplicidade de experiências para contemplar os interesses e o comprometimento das crianças em projetos individuais e/ou coletivos, garantindo o respeito aos seus diferentes ritmos e necessidades e possibilitando a construção da cultura infantil; As múltiplas línguas como forma de manifestação, expressão e conhecimento do mundo que devem formar parte do universo da infância e garantir experiências integradas sem fragmentar como conteúdos disciplinares, mas que dialogam diversas línguas, que se consideram como a língua principal das crianças, por meio daquela que experimenta, cria e aprende sobre a cultura, que considera as diferenças e sobre as crianças das práticas sociais; O jogo como forma de expressão e conhecimento do mundo que se constitui como a principal linguagem das crianças, no qual estão inseridos, modificando-o e produzindo-o nas culturas infantis; A insociabilidade do cuidar e do educar como princípio presente em toda Educação Básica. (São Paulo, 2014).

Durante o período que as crianças estão nos centros de educação Infantil necessitam de apoio dos profesores e da equipe técnica de educação, essas atribuições dos profissionais são essenciais para a construção de suas identidades, personalidades e subjetividades que são características privativas que devem ser reforçadas em todos os ambientes escolares, sala de aula, corredores, refeitórios, banheiros, parquinhos, ambientes de espera para adentrar e sair da unidade.

Percebe-se, que a formação em serviço deveria alcançar também todos os agentes educativos. Com todas as demandas existentes nas escolas, onde todos os espaços são educativos, é crucial que a formação alcance igualmente a todos da unidade, uma vez que, a construção do PEA é realizada diretamente por todos da unidade.

Partindo dessa reflexão e do trabalho de pesquisa realizado, depara-se com essa lacuna que está sendo o grande desafio das redes de ensino. Pois, a logística das jornadas de trabalho desses profissionais é rígida tornando se incompatível com a disponibilidade de horário do PEA. Com tudo há preocupações e interesses em direcionar ações para sanar essa vaziez de modo a consolidar uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

Os Projetos constituem instrumentos formativos da educação municipal, melhorando o trabalho coletivo entre os professores que selecionam as prioridades e as necessidades da escola, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação.

Assim, as estratégias questionam as práticas pedagógicas e posturas levando o indivíduo a refletir e discutir constantemente sobre seu trabalho promovendo mudanças em suas práxis.

A avaliação atua buscando o aperfeiçoamento das práticas educativas e conseqüentemente melhoria da qualidade social da educação. De carater formativo desempenha papel de ferramenta mediadora contínua reorienta lacunas e encaminha intervenções imediatas.

Os Projetos constituem instrumentos formativos da educação municipal, melhorando o trabalho coletivo entre os professores que selecionam as prioridades e as necessidades da unidade Educacional. E com a finalidade de melhorar a qualidade da educação.

Em linhas gerais acredita-se que o PEA se forma de maneira a apontar aos professores a relacionarse consigo mesmos, refletindo e questionando suas práticas, selecionando suas práticas pedagógicas; motivando-os a aprender pelos restos de suas vidas profissionais. Incentivando-os a assumir o trabalho coletivamente e sendo suscetíveis a mudanças educativas e comprometendo-se com a construção de uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (Paulo Freire)

As palavras de Paulo Freire, reafirma a importância da comunicação, do diálogo para a formação de um homem; que precisa de ambientes coletivos, de interação com outro para desenvolver a arte do pensar, do refletir e assim agir de forma diferente, mudando sua postura para a construção de um mundo melhor, repleto de valores que dignifiquem o ser humano. O Projeto Especial de Ação (PEA), é uma alternativa de Formação desenvolvido no ambiente escolar do município de São Paulo que tem como premissa central a reflexão e investigação da prática pedagógica, isso alinhado ao Projeto Político Pedagógico como também ao Currículo da Cidade. Sendo elaborado anualmente pelas próprias unidades visando responder às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes e as dificuldades da escola. Sua elaboração envolve toda a equipe pedagógica, professores e coordenadores, equipe gestora e demais profissionais da unidade, visando a situação real da escola. Usa como referência os resultados alcançados no ano anterior com o PEA realizado e a situação das aprendizagens e o desenvolvimento dos bebês e crianças. É orientado por pilares como: autonomia escolar; análise de dados, esses coletados em resultados de avaliações internas e externas; aprimoramento contínuo, gestão democrática, construído e executado por seu corpo docente e todos os profissionais da unidade. O conhecimento profissional, a ação educativa, o trajeto de vida de cada educador; esses elementos favorecem saberes e troca de experiências enriquecedoras. Corroborando com Imbernón (2016, p.72), o contexto escolar é grandioso; com suas especificidades e proporcionam a transformação do conhecimento profissional às novas e ricas experiências por meio da prática pedagógica reflexiva discutidas e compartilhadas entre os pares. Viabilizando a intervenção em diversos quadros educativos e sociais e dessa forma desenvolvendo a práxis. Assim, constrói-se concepções otimistas e esperançosas, uma vez que se percebe o quanto é essencial a formação dentro do ambiente de trabalho,

lugares concretos, com problemas reais, com múltiplos indicadores que se envolvem, interagem, contribuindo para o desenvolvimento da profissionalização docente e formando redes de apoio onde as necessidades e problemas da escola, ou de uma turma de alunos tornam-se de todos os profissionais que atuam na UE. O professor é o profissional primordial e responsável por contribuir com a implementação do currículo. Portanto, a formação em serviço são estratégias essenciais que garantem uma educação de qualidade. Promover o desenvolvimento desses educadores é também valorizar seu desempenho e motivá-lo a buscar práticas inovadoras, a estudar, a tentar investigar formas de implementação do Currículo, é impulcionar um ensino transformador e engajador nas salas de aula. A Formação permanente do professor deve ser pensada constantemente, assim como as práticas pegagógicas que são fundamentais para atender as demandas educativas da sociedade atualmente. O ato de ensinar precisa ser flexível e reflexivo, pois exige do professor uma atitude de eterno aprendiz. É fundamental que a formação inicial do professor, compreendida como o curso de graduação, conscientize e motive o graduando em relação a formação em serviço, sinalizando que será permanente e constante.

Um princípio a ser considerado e valorizado no decorrer da formação são as experiências vividas pelos professores ao longo da carreira; pois em um mundo globalizado e com tantas complexidades, onde existem transformações constantes, requer um profissional resiliente e comprometido com sua autoformação. Diante de inúmeras situações e mudanças ocorridas na sociedade, os processos educativos tornam-se complexos demandando educadores que olhem para si e percebam-se como agentes transformadores em um mundo repleto de contradições e injustiças sociais. Por tanto, dignificar a trajetória e o caminho percorrido por esse profissional da educação ocasiona a transformação de um modelo estático transmissível a um modelo reflexivo, colaborativo, acolhedor. Dessa forma, evidencia uma formação que educa adultos com base em suas experiências que são fundamentais para manter um clima acolhedor, melhorando as relações, incentivando as interações no espaço formativo, socializando o conhecimento de si e do outro; encontrando nos paradigmas condições de ser e estar na profissão. A construção de identidade do professor se faz necessária mediante a disposição do sujeito para formar-se. Nesse sentido, Gomes (2016, p.41) considera que: “a compreensão da construção do sujeito (que é, entre outros aspectos, social, afetivo e racional) terão um papel relevante na análise da construção de identidades de educadores...sobretudo por o componente da disponibilidade de formar-se como um projeto pessoal e profissional.”

Uma característica essencial na identidade do professor é abraçar o compromisso com a formação do sujeito em sua totalidade, é desenvolver um trabalho que englobe as variadas dimensões humanas; intelectuais, físicas, emocionais, sociais e culturais; onde o aluno é o centro do processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. B. G. (2017, maio). A Pedagogia da Escuta na Educação Infantil. Revista PET Pedagogia UFBA. Recuperado em https://petpedufba.wordpress.com/2017/05/29/a-pedagogia-da-escuta-na-educacao-infantil/. Acesso em: 28 ago. 2022.

BARBOSA, M. C. S., & amp; HORN, M. G. S. (2008). Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed.

Base Nacional Comum Curricular–BNCC. Recuperado em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a base. Acesso em: 28 fev. 2022.

DE OLIVEIRA, Z. R. Maranhã, D. Abbud, I. Zurawski, M. P. Ferreira, M. V. & amp; Augusto, S. (2014). O trabalho do professor na Educação Infantil. 2. Edição. São Paulo, SP, Brasil: Ed. Biruta.

Currículo da Cidade de São Paulo. Recuperado em: https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/. Acesso em: 28 ago. 2025.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil. Recuperado em: http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

Formação de professores na perspectiva Freiriana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 41, núm. 3, pp. 533-566, 2016. Universidade Federal de Santa Maria.

DOVALLE, L. E. L. R. Parente, C. M. D.& amp; De Mattos, M. J. V. M. (organizadores). (2015). A Formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas.

FREIRE, P.; Cuidar e Educar na Educação Infantil. Pedagogia ao Pé da Letra, 2013.Disponível em: & lt; https://pedagogiaaopedaletra.com/cuidar-e-educar-na-educacao-infantil/>.Acesso em: 19 de setembro de 2021.

Friedmann, A. (2016). O brincar na Educação Infantil: Observação, adequação e inclusão. 2.ed. São Paulo: Editora Moderna.

FRIZON, V. Lazzari, M. B. Schwabenland, F. P. Tibolla, F. R. C. (2015, outubro). A Formação de Professores e as Tecnologias Digitais.

GOMES, M. O. (2013). Formação de professores na Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: Ed.Cortez.

IMBERNÓN, F. (2016). Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Ed. Cortez.

Curitiba: Educar em Revista, n. 53, p. 201-216. Recuperado em http://www.scielo.br/pdf/er/n53/13.pdf. Acesso em: 03 jan. 2023

Instrução Normativa SME nº 6 de 12 de fevereiro de 2025. Recuperado em https://www.sinesp.org.br/legislacao/saiu-no-doc-legislacao/21240-instrucao-normativa-sme-n-06-de-12-02-2025-reorganiza-o-projeto-especial-de-acao-pea-elaborado-pelas-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias. Acesso em: 10 ago. 2025.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (2013). Brasília: MEC/SEB, 2010. Recuperado em http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 08 ago. 2022.

MORAN, J. M., Masetto, M.T., & Behrens M. A. (2015). Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas S/P: Ed. Papirus.

NÓVOA, A. (1992). Vidas de Professor. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (1995). Profissão Professor. Porto: Porto Editora

NÓVOA, A. (2002, agosto). Os novos pensadores da educação. Revista Nova Escola.Revista Nova Escola, 154, 23.

NÓVOA, A. (2009). Os professores e sua Formação. Lisboa: Educa Editora.

NÓVOA, A. (2009). Professores imagens do futuro presente. Lisboa: Educa Editora.

NÓVOA, A. (2016, novembro). A revolução no ensino se impõe pelas crianças.

Educação 360, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. 5. Edição. Jornal o Globo. Recuperado em:https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/a-revolucao-no-ensino-se-impoe-pelas-criancas-diz-antonio-novoa-0147817#ixzz5Fb81gXcB. Acesso em: 08 ago. 2022.

OLIVEIRA, Z. R., Maranhão, D., Abbud, I., Zurawski, M. P., Ferreira, M.V., & amp; Augusto, S.

PARENTE, C. M. D., DoValle, L. E. L. R., & amp; De Mattos, M. J. V. M. (orgs.). (2015). A Formação de Professores e seus Desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas. Porto Alegre: Ed. Penso.

Plano Nacional de Educação (2014/2024) – PNE. Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Recuperado em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso em: 07 ago. 2022.



A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

PLAY-BASED LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AS A STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

MARIA DO CARMO BORGES FREIRE
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2015); Professora de Educação Infantil no CEI Ver. João Carlos Fairbanks

RESUMO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, especialmente quando pautada em práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as diferenças individuais. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições da ludicidade para o desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil, discutindo aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, às características da síndrome e às possibilidades pedagógicas favorecidas pelas brincadeiras e interações. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em produções científicas, legislação educacional e documentos normativos que orientam a Educação Infantil e a Educação Inclusiva no Brasil. A análise evidencia que as experiências lúdicas favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico, emocional e social das crianças com Síndrome de Down, ampliando sua participação nas atividades escolares e fortalecendo processos de aprendizagem significativos. Portanto, a ludicidade, quando planejada de forma intencional e articulada às práticas inclusivas, constitui importante estratégia pedagógica para promover o desenvolvimento integral, a autonomia e a participação da criança, reafirmando o compromisso da escola com uma educação democrática, equitativa e de qualidade.
Palavras-chave: Educação Infantil; Síndrome de Down; Ludicidade.

ABSTRACT

Early Childhood Education constitutes the first stage of Basic Education and plays a fundamental role in a child's holistic development, especially when grounded in inclusive pedagogical practices that respect individual differences. In this context, this study aims to analyze the contributions of play-based activities

to the development of children with Down syndrome within Early Childhood Education, discussing aspects related to child development, the characteristics of the syndrome, and the pedagogical possibilities fostered by play and social interactions. This is a qualitative study conducted through a literature review based on scientific publications, educational legislation, and normative documents guiding Early Childhood Education and inclusive education in Brazil. The analysis reveals that play-based experiences foster the cognitive, motor, linguistic, emotional, and social development of children with Down syndrome, enhancing their participation in school activities and strengthening meaningful learning processes. Therefore, play—when intentionally planned and integrated with inclusive practices—serves as a vital pedagogical strategy for promoting the child's holistic development, autonomy, and participation, reaffirming the school's commitment to democratic, equitable, and high-quality education.
Keywords: Early Childhood Education; Down syndrome; Play-based activities.

INTRODUÇÃO

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva representa um dos maiores desafios contemporâneos das políticas educacionais e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares. Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, esse compromisso torna-se ainda mais relevante, pois é nesse período que são estabelecidas as bases do desenvolvimento cognitivo, motor, social, emocional e linguístico da criança (OLIVEIRA, 2020).

Entre os diversos grupos atendidos pelas políticas de inclusão, destacam-se as crianças com Síndrome de Down, que apresentam características específicas de desenvolvimento e demandam práticas pedagógicas capazes de respeitar seus ritmos de aprendizagem, valorizando suas potencialidades e assegurando oportunidades efetivas de participação nas experiências escolares. Nesse contexto, a ludicidade assume papel de destaque, uma vez que brincar e interagir constituem elementos essenciais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral na infância (VOIVODIC, 2020).

Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da ludicidade para o desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil, discutindo os fundamentos históricos e legais dessa etapa de ensino, as características da síndrome, os principais aspectos do desenvolvimento infantil e as possibilidades pedagógicas que favorecem práticas educacionais inclusivas.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, legislação educacional e documentos oficiais que tratam da Educação Infantil, da Educação Inclusiva e da Síndrome de Down.

Para alcançar esse objetivo, o texto inicia apresentando uma contextualização histórica da Educação Infantil no Brasil e a evolução das políticas públicas voltadas à infância. Em seguida, aborda a Síndrome de Down sob a perspectiva genética, do desenvolvimento infantil e das práticas educacionais inclusivas. Posteriormente, discute a importância da ludicidade como estratégia pedagógica,

relacionando-a aos princípios da Base Nacional Comum Curricular e à promoção da aprendizagem significativa na Educação Infantil.

Ao integrar esses diferentes referenciais, busca-se evidenciar que o brincar constitui elemento estruturante das práticas pedagógicas inclusivas, favorecendo o desenvolvimento integral, a autonomia e a participação das crianças com Síndrome de Down nos diferentes contextos educacionais.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil ocupa atualmente uma posição estratégica no sistema educacional brasileiro, sendo reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica e como um direito fundamental da criança. Entretanto, essa compreensão é resultado de um longo processo histórico marcado por mudanças sociais, culturais, políticas e educacionais que transformaram profundamente a forma como a infância passou a ser compreendida pela sociedade (BARRETO, 2016).

Durante muitos séculos, a criança não era percebida como um sujeito dotado de necessidades específicas e a ideia predominante era de que a infância constituía apenas uma fase transitória para a vida adulta, não havendo distinções significativas entre o universo infantil e o adulto. Em consequência, as práticas de cuidado e educação não consideravam as particularidades do desenvolvimento infantil, limitando-se à preparação precoce para a vida produtiva (FREITAS, 2020).

A partir dos séculos XVIII e XIX, impulsionadas pelas transformações econômicas e sociais decorrentes da Revolução Industrial, novas demandas passaram a surgir. A crescente participação feminina no mercado de trabalho alterou a organização familiar e evidenciou a necessidade de espaços destinados ao atendimento das crianças durante a jornada laboral dos pais. Nesse contexto, foram criadas instituições voltadas inicialmente ao acolhimento infantil, cujo objetivo principal era garantir proteção, alimentação, higiene e segurança. Embora essas instituições possuíssem caráter predominantemente assistencial, representaram um importante marco para o desenvolvimento das políticas destinadas à infância (BUJES, 2021).

No Brasil, as primeiras iniciativas voltadas ao atendimento institucionalizado das crianças ocorreram ainda no final do século XIX, com a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, em 1899, no Rio de Janeiro. Nesse período, a preocupação central concentrava-se na preservação da saúde infantil e na redução dos índices de mortalidade, sendo a dimensão pedagógica pouco explorada (GUSMAN; TORRE, 2023).

Ao longo do século XX, especialmente a partir das décadas de 1960 e 1970, o crescimento urbano, a intensificação da participação feminina no mercado de trabalho e os movimentos sociais em defesa dos direitos das mulheres contribuíram para ampliar o debate sobre a oferta de creches e pré-escolas. Nesse período, muitas creches comunitárias surgiram como alternativa à ausência de políticas públicas suficientemente abrangentes, embora frequentemente apresentassem limitações estruturais e pedagógicas (DALBEN, 2022).

A redemocratização brasileira representou um importante avanço na consolidação dos direitos das crianças. A Constituição Federal de 1988 conferiu à Educação Infantil o status de direito social, estabelecendo o dever do Estado de garantir atendimento em creches e pré-escolas às crianças de até cinco anos de idade. A partir desse marco constitucional, a educação deixou de ser compreendida apenas como assistência social, passando a integrar efetivamente as políticas públicas educacionais (KOZMA, 2019).

Na sequência, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) fortaleceu a proteção integral da infância ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. O Estatuto reafirma princípios como dignidade, respeito, liberdade e prioridade absoluta, assegurando o acesso à educação em condições de igualdade e orientando a formulação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento integral da criança (MENDES, 2017).

Outro importante avanço ocorreu com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que incorporou definitivamente a Educação Infantil à Educação Básica. A legislação estabelece que essa etapa tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e emocional, em complementação à ação da família e da comunidade. A LDB também organiza essa etapa em duas modalidades: creches, destinadas às crianças de zero a três anos, e pré-escolas, voltadas às crianças de quatro e cinco anos (MILLS, 2021).

Posteriormente, importantes documentos normativos ampliaram a compreensão sobre a função pedagógica da Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 2009, consolidaram a concepção da criança como sujeito histórico, social e de direitos, reconhecendo-a como protagonista de seu processo de desenvolvimento. As Diretrizes também estabeleceram que educar e cuidar constituem ações inseparáveis, orientando a organização das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil (FREITAS, 2020).

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprofundou essa perspectiva ao definir direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças brasileiras. O documento organiza o currículo da Educação Infantil em cinco campos de experiências, fundamentados nas interações e nas brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico. Dessa forma, o brincar deixa de ser compreendido apenas como momento recreativo, assumindo papel essencial na construção do conhecimento, no desenvolvimento da autonomia, da linguagem, da criatividade e das relações sociais (SILVA; VIEIRA, 2018).

Nesse cenário, o professor da Educação Infantil desempenha função essencial na organização de ambientes educativos que favoreçam experiências significativas de aprendizagem. Sua atuação exige sólida formação pedagógica, planejamento intencional, observação contínua do desenvolvimento infantil e capacidade de promover práticas inclusivas, respeitando os diferentes ritmos, interesses e necessidades das crianças. Mais do que transmitir conhecimentos, cabe ao docente criar oportunidades para que a criança explore, investigue, interaja e construa aprendizagens em contextos ricos de experiências (OLIVEIRA, 2020).

Atualmente, compreende-se que a Educação Infantil exerce papel decisivo na formação humana, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico, social e cultural das crianças. As pesquisas na área evidenciam que experiências educativas de qualidade nos primeiros anos de vida repercutem positivamente ao longo de toda a trajetória escolar e favorecem a construção da cidadania, da autonomia e das competências necessárias para a participação ativa na sociedade. Assim, a Educação Infantil consolida-se como um direito fundamental, cuja efetivação depende da articulação entre políticas públicas, instituições educacionais, profissionais da educação, famílias e comunidade (VOIVODIC, 2020).

DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Embora pessoas com Síndrome de Down compartilhem uma mesma condição genética, não existe um padrão único de desenvolvimento. Cada criança apresenta características próprias, influenciadas pela interação entre fatores biológicos, ambientais, familiares, educacionais e sociais. Dessa forma, o desenvolvimento infantil não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas também da qualidade das experiências oferecidas desde os primeiros anos de vida (CASTILHO, 2018).

A literatura especializada demonstra que crianças com Síndrome de Down podem apresentar um ritmo de desenvolvimento diferente daquele observado em crianças sem a síndrome, especialmente nos aspectos motores, cognitivos, linguísticos e socioemocionais. Entretanto, essas diferenças não impedem a aquisição de novas habilidades, mas indicam a necessidade de estratégias pedagógicas, terapêuticas e familiares que respeitem o tempo e as características individuais de cada criança (BUJES, 2021).

Sob a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por adultos e por pares mais experientes. Assim, as potencialidades da criança não devem ser avaliadas apenas a partir do que ela realiza de forma independente, mas também considerando aquilo que pode alcançar mediante apoio adequado. Essa compreensão reforça a importância de ambientes educativos ricos em experiências, estímulos e oportunidades de participação (GUSMAN; TORRE, 2023).

Entre as áreas mais influenciadas pela Síndrome de Down destaca-se o desenvolvimento motor. A hipotonia muscular e a maior flexibilidade ligamentar podem retardar a aquisição de habilidades como sustentar a cabeça, sentar-se, engatinhar, andar, correr e realizar movimentos que exigem coordenação motora fina. Esses aspectos podem interferir na exploração do ambiente e, consequentemente, influenciar outras dimensões do desenvolvimento infantil (BARRETO, 2016).

O desenvolvimento motor, entretanto, não deve ser analisado isoladamente. As diferentes áreas do desenvolvimento humano encontram-se inter-relacionadas, de modo que avanços na motricidade favorecem novas experiências de exploração, comunicação, interação social e aprendizagem. Quanto maior a possibilidade de manipular objetos, deslocar-se pelos espaços e participar das atividades cotidianas, maiores tendem a ser as oportunidades de construção do conhecimento (VOIVODIC, 2020).

No campo cognitivo, observa-se ampla variabilidade entre as pessoas com Síndrome de Down. Algumas habilidades podem demandar maior tempo para consolidação, especialmente aquelas relacionadas à memória de curto prazo, ao planejamento de ações, à resolução de problemas e ao raciocínio abstrato. Em contrapartida, muitas crianças demonstram bom desempenho em tarefas que envolvem aprendizagem visual, repetição de rotinas, reconhecimento de padrões e interação social, características que podem ser exploradas pedagogicamente (CUNNINGHAM, 2020).

A terminologia atualmente adotada para descrever as alterações cognitivas associadas à Síndrome de Down é deficiência intelectual, conforme os sistemas internacionais de classificação. Entretanto, essa condição não determina, por si só, os limites da aprendizagem. O desenvolvimento intelectual é influenciado pela estimulação precoce, pela qualidade das experiências educacionais, pelas oportunidades de participação social e pelo acesso aos apoios necessários ao longo da vida (GUSMAN; TORRE, 2023).

A linguagem constitui outra dimensão importante do desenvolvimento. Muitas crianças com Síndrome de Down apresentam diferença entre a capacidade de compreender a linguagem e a habilidade de expressá-la oralmente. Em geral, a compreensão costuma desenvolver-se antes da linguagem expressiva, enquanto aspectos relacionados à articulação da fala, ao vocabulário e à organização das estruturas gramaticais podem demandar maior tempo de aquisição (KOZMA, 2019).

Essas características não significam ausência de intenção comunicativa. Pelo contrário, crianças com Síndrome de Down demonstram interesse em interagir, comunicar desejos, compartilhar experiências e participar das relações sociais desde muito cedo. Dessa forma, é fundamental que família e escola utilizem diferentes recursos de comunicação, ampliem as oportunidades de diálogo e favoreçam situações significativas de interação durante as atividades diárias (CUNNINGHAM, 2020).

O brincar também desempenha papel essencial no desenvolvimento infantil. As brincadeiras possibilitam a construção de conhecimentos, a ampliação da imaginação, o desenvolvimento da linguagem, da autonomia e das habilidades sociais. Crianças com Síndrome de Down percorrem as mesmas etapas do brincar observadas nas demais crianças, embora algumas atividades possam exigir maior tempo de exploração devido às características motoras e cognitivas individuais (MILLS, 2021).

Na Educação Infantil, as experiências lúdicas assumem papel ainda mais relevante, pois constituem um dos eixos estruturantes previstos pela Base Nacional Comum Curricular. Por meio das brincadeiras, das interações e da exploração do ambiente, a criança amplia suas capacidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais, construindo aprendizagens significativas em um contexto de participação ativa (PIMENTEL, 2020).

Assim, compreender o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down implica reconhecer suas necessidades específicas sem desconsiderar suas potencialidades. O foco das intervenções deve concentrar-se na criação de oportunidades que favoreçam o desenvolvimento integral, respeitando o ritmo individual e valorizando as capacidades de cada criança (CUNNINGHAM, 2020).

A compreensão das características do desenvolvimento infantil permite reconhecer que as diferenças observadas não constituem barreiras intransponíveis à aprendizagem. Ao contrário,

representam elementos que orientam o planejamento de práticas pedagógicas capazes de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e promover a participação efetiva da criança na Educação Infantil (MILLS, 2021).

O desenvolvimento da criança com Síndrome de Down resulta da interação entre fatores biológicos, familiares, educacionais e sociais. Nesse processo, a família representa o primeiro contexto de aprendizagem, sendo responsável pelas experiências iniciais de cuidado, comunicação, afeto e convivência que influenciam significativamente o desenvolvimento infantil (SCHWARTZMAN, 2023).

Nos primeiros anos de vida, as relações estabelecidas entre a criança e seus familiares favorecem a construção dos vínculos afetivos, da autonomia, da linguagem e das habilidades sociais. Quando essas interações são acompanhadas por práticas de estimulação adequadas e por um ambiente acolhedor, ampliam-se as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem (VOIVODIC, 2020).

A escola constitui outro espaço fundamental nesse processo. Sua função vai além da transmissão de conhecimentos acadêmicos, envolvendo a promoção da participação, da convivência, da autonomia e da construção da cidadania. Na perspectiva da educação inclusiva, a criança com Síndrome de Down deve participar das atividades escolares junto aos seus colegas, tendo acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, com os apoios necessários para atender às suas necessidades individuais (PUESCHEL, 2021).

A Educação Infantil possui papel especialmente relevante, pois é nesse período que ocorre intenso desenvolvimento cerebral, favorecido pela elevada plasticidade neural característica dos primeiros anos de vida. As experiências oferecidas nesse momento influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor, emocional e social da criança, tornando imprescindível a oferta de ambientes ricos em interações, brincadeiras e situações de aprendizagem (SCHWARTZMAN, 2023).

Nesse contexto, a intervenção precoce constitui importante estratégia para potencializar o desenvolvimento infantil. O acompanhamento por equipes multiprofissionais, envolvendo áreas como Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicologia, Pedagogia e Medicina, possibilita a identificação precoce das necessidades da criança e o planejamento de intervenções articuladas com a família e a escola (MILLS, 2021).

Entretanto, os atendimentos especializados não substituem a escolarização em ambientes inclusivos. Pelo contrário, devem atuar de forma complementar, contribuindo para que a criança participe plenamente das experiências vivenciadas na Educação Infantil. A comunicação permanente entre profissionais da saúde, professores e familiares favorece a definição de objetivos comuns e amplia as possibilidades de desenvolvimento (PIMENTEL, 2020).

No ambiente escolar, torna-se necessário organizar práticas pedagógicas flexíveis, capazes de contemplar as diferenças individuais presentes em qualquer turma. Estratégias fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem favorecem a participação de todas as crianças ao oferecer múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, diferentes possibilidades de expressão das aprendizagens e variadas formas de engajamento nas atividades propostas (PUESCHEL, 2021).

A organização do trabalho pedagógico deve priorizar experiências significativas, considerando os interesses, conhecimentos prévios e ritmo de aprendizagem da criança. Atividades lúdicas, jogos, músicas, contação de histórias, experiências sensoriais, exploração de materiais concretos e propostas colaborativas favorecem o desenvolvimento da linguagem, da motricidade, do raciocínio e das habilidades sociais (SCHWARTZMAN, 2023).

Além disso, a mediação realizada pelo professor desempenha papel decisivo na construção da aprendizagem. Cabe ao docente observar continuamente o desenvolvimento da criança, identificar potencialidades, propor desafios compatíveis com suas possibilidades e oferecer os apoios necessários para que ela avance progressivamente em seu processo de aprendizagem (MENDES, 2017).

Outro aspecto essencial refere-se à parceria entre escola e família. A troca constante de informações permite acompanhar os avanços da criança, identificar necessidades emergentes e construir estratégias educativas coerentes entre os diferentes contextos de desenvolvimento. Quando família e escola atuam de forma colaborativa, aumentam significativamente as oportunidades de aprendizagem, participação e autonomia (LAURENT, 2021).

A perspectiva contemporânea da educação inclusiva compreende que a inclusão não depende exclusivamente da adaptação da criança ao ambiente escolar, mas da capacidade da própria escola de reorganizar suas práticas para acolher a diversidade humana. Assim, a criança com Síndrome de Down deve ser reconhecida como sujeito de direitos, protagonista de sua aprendizagem e participante ativa da vida escolar (GUJARRO, 2020).

Dessa forma, a Educação Infantil representa um período privilegiado para promover experiências capazes de favorecer o desenvolvimento integral da criança com Síndrome de Down, respeitando suas características individuais e garantindo oportunidades equitativas de aprendizagem, convivência e participação social (DALBEN, 2022).

O BRINCAR E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

O brincar constitui uma das experiências mais significativas da infância e desempenha papel essencial no desenvolvimento integral da criança. Por meio das brincadeiras, a criança explora o ambiente, estabelece relações sociais, desenvolve a linguagem, amplia suas capacidades cognitivas, exercita habilidades motoras e constrói conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo. Independentemente da presença de deficiência, a ludicidade representa uma linguagem própria da infância e um importante meio de aprendizagem (SCHWARTZMAN, 2023).

Na Educação Infantil, as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular. Nessa perspectiva, o brincar deixa de ser compreendido apenas como momento recreativo e passa a assumir função educativa, favorecendo a construção de experiências que promovem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças (CASTILHO, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular organiza o trabalho pedagógico na Educação Infantil em cinco Campos de Experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos articulam diferentes dimensões do desenvolvimento infantil e orientam a construção de experiências que favorecem a aprendizagem por meio das interações e das brincadeiras (CUNNINGHAM, 2020).

No contexto da educação inclusiva, essa organização curricular contribui para que crianças com Síndrome de Down participem ativamente das propostas pedagógicas, explorando suas potencialidades em situações significativas e compartilhadas, respeitando seus ritmos de aprendizagem e garantindo o acesso aos direitos de aprendizagem previstos para toda a Educação Infantil (BATISTA, 2020).

Para crianças com Síndrome de Down, as atividades lúdicas apresentam importância ainda maior, pois criam oportunidades de participação ativa, exploração do ambiente, comunicação e resolução de desafios de maneira prazerosa. Durante as brincadeiras, diferentes habilidades são estimuladas simultaneamente, permitindo que a criança desenvolva competências motoras, cognitivas, linguísticas e sociais em situações significativas de aprendizagem (LAURENT, 2021).

Sob a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento ocorre por meio das relações estabelecidas com outras pessoas. As brincadeiras favorecem essas interações ao permitir que a criança observe, imite, compartilhe experiências, negocie regras e construa novos conhecimentos com o apoio de colegas e adultos. Nesse processo, a mediação realizada pelo professor possibilita que a criança avance para níveis cada vez mais complexos de aprendizagem, respeitando seu ritmo de desenvolvimento e valorizando suas potencialidades (MANTOAN, 2015).

As experiências lúdicas também favorecem o desenvolvimento das funções executivas, como atenção, memória de trabalho, planejamento, controle inibitório e flexibilidade cognitiva, habilidades fundamentais para o processo de aprendizagem. Em crianças com Síndrome de Down, essas capacidades podem exigir maior tempo de consolidação, tornando ainda mais importante a utilização de propostas diversificadas, contextualizadas e motivadoras (MILLS, 2021).

O planejamento das atividades deve considerar as características individuais de cada criança, evitando práticas padronizadas ou excessivamente simplificadas. A aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando os materiais utilizados despertam interesse, possibilitam manipulação concreta, incentivam a exploração sensorial e favorecem a participação ativa dos estudantes (MENDES, 2017).

Entre as estratégias pedagógicas mais eficazes destacam-se jogos de construção, brincadeiras simbólicas, contação de histórias, dramatizações, músicas, circuitos motores, atividades sensoriais, experiências com materiais concretos e jogos cooperativos. Essas propostas ampliam as oportunidades de interação entre as crianças, fortalecem vínculos sociais e favorecem a aprendizagem em diferentes áreas do desenvolvimento (MANTOAN, 2015).

No desenvolvimento da atenção, o professor pode organizar atividades curtas, claras e progressivamente mais complexas, utilizando instruções objetivas, recursos visuais, demonstrações

práticas e rotinas previsíveis. A utilização de materiais concretos, imagens, objetos reais e jogos contribui para manter o interesse da criança durante as atividades propostas (LAURENT, 2021).

Em relação à memória, experiências contextualizadas e repetidas em diferentes situações favorecem a consolidação das aprendizagens. Situações do cotidiano escolar, como organização da rotina, identificação de objetos, jogos de associação, músicas, histórias e atividades práticas permitem que os conhecimentos sejam retomados continuamente, fortalecendo a aprendizagem de maneira natural (FREITAS, 2020).

As habilidades motoras também podem ser estimuladas por meio de atividades lúdicas que envolvam deslocamentos, equilíbrio, coordenação ampla e fina, manipulação de objetos, encaixes, pintura, modelagem, recorte, jogos corporais e brincadeiras tradicionais. Essas experiências favorecem não apenas o desenvolvimento físico, mas também a autonomia e a participação nas atividades escolares (OLIVEIRA, 2020).

No campo da linguagem, o brincar oferece inúmeras possibilidades para ampliar o vocabulário, estimular a comunicação oral, favorecer a compreensão de diferentes gêneros discursivos e incentivar a interação entre as crianças. Jogos simbólicos, faz de conta, rodas de conversa, dramatizações e leitura compartilhada constituem importantes recursos para o desenvolvimento da comunicação (PUESCHEL, 2021).

As atividades relacionadas ao pensamento matemático também podem ser desenvolvidas de maneira lúdica, utilizando situações presentes no cotidiano infantil. Classificações, agrupamentos, sequências, comparação de quantidades, jogos de tabuleiro, construção de padrões, exploração de formas geométricas, noções espaciais e temporais possibilitam a construção gradual dos conceitos matemáticos por meio da experimentação concreta (SCHWARTZMAN, 2023).

Na perspectiva da educação inclusiva, o planejamento pedagógico deve ser organizado considerando toda a diversidade presente na turma. Os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem contribuem para a elaboração de propostas que ofereçam diferentes formas de acesso aos conteúdos, múltiplas possibilidades de participação e variadas maneiras de demonstrar as aprendizagens, beneficiando todos os estudantes, com ou sem deficiência (PIMENTEL, 2020).

Nesse contexto, o professor atua como mediador do processo educativo, observando continuamente as necessidades da criança, identificando potencialidades, ajustando estratégias e promovendo desafios compatíveis com seu nível de desenvolvimento. A avaliação também assume caráter processual, acompanhando a evolução individual e valorizando os avanços alcançados ao longo da trajetória escolar (SILVA; VIEIRA, 2018).

O Atendimento Educacional Especializado constitui importante suporte para o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, atuando de forma complementar à escolarização realizada na classe comum. Sua finalidade consiste em identificar barreiras à aprendizagem, disponibilizar recursos de acessibilidade e colaborar com o planejamento pedagógico, fortalecendo a participação da criança nas atividades escolares (BATISTA, 2020).

Além da atuação da escola, a parceria entre professores, família e equipe multiprofissional amplia significativamente as possibilidades de desenvolvimento. A troca de informações entre esses diferentes contextos favorece a construção de estratégias coerentes, possibilitando que as experiências vivenciadas na escola sejam fortalecidas também no ambiente familiar (PIMENTEL, 2020).

Assim, o brincar configura-se como uma prática pedagógica intencional que concretiza os princípios da Educação Infantil e da educação inclusiva, favorecendo o desenvolvimento integral, a participação, a aprendizagem e a construção de relações sociais significativas pelas crianças com Síndrome de Down. Nessa perspectiva, a ludicidade deixa de ser compreendida apenas como recurso metodológico e passa a constituir elemento estruturante do currículo, possibilitando que todas as crianças tenham assegurado o direito de aprender, participar e desenvolver suas potencialidades em ambientes educativos inclusivos (PUESCHEL, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou compreender que a ludicidade constitui um dos principais elementos estruturantes das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, assumindo papel ainda mais relevante quando direcionada ao atendimento de crianças com Síndrome de Down. A análise da literatura permitiu responder ao problema proposto ao demonstrar que experiências lúdicas planejadas de forma intencional favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico, emocional e social dessas crianças, ampliando suas possibilidades de aprendizagem, participação e autonomia no contexto escolar.

Ao longo da discussão, verificou-se que a compreensão contemporânea acerca da Síndrome de Down ultrapassa concepções centradas exclusivamente nas limitações biológicas, reconhecendo que o desenvolvimento infantil resulta da interação entre fatores genéticos, ambientais, familiares, educacionais e sociais. Nessa perspectiva, o acesso a práticas pedagógicas inclusivas desde a Educação Infantil, associado ao trabalho colaborativo entre escola, família e equipe multiprofissional, contribui significativamente para a potencialização das capacidades individuais e para a efetivação do direito à educação de qualidade.

Além disso, foi possível evidenciar que a Base Nacional Comum Curricular fortalece essa perspectiva ao reconhecer as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil, atribuindo à ludicidade papel central na construção das aprendizagens. Assim, o brincar deixa de ser compreendido apenas como atividade recreativa e passa a constituir uma prática pedagógica intencional, capaz de promover experiências significativas que respeitam os diferentes ritmos de aprendizagem e favorecem a inclusão escolar.

Portanto, a construção de uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva depende da organização de práticas pedagógicas fundamentadas no respeito à diversidade, no planejamento intencional e na valorização das potencialidades de cada criança. Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para o fortalecimento das discussões sobre educação inclusiva e para a

ampliação de práticas pedagógicas que assegurem às crianças com Síndrome de Down condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento integral, reafirmando o papel social da escola na construção de uma educação equitativa e comprometida com os direitos de todos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, A. M. R. F. **Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF/DPEF/COEDI, 2016.

BATISTA, C. A. A escola comum diante da Síndrome de Down. In: **Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: MEC/SEESP, 2020.

BUJES, M. I. E. **Escola Infantil**: Pra que te quero? (livro: Educação Infantil pra que te quero? CRAIDY E KAERCHER). Porto Alegre: Artmed, 2021.

CARVALHO, S. P. **Aspectos Sócios Históricos, Políticos e Filosófico da Educação Especial**. Universidade do Estado do Mato Grosso. Sinop: UNEMAT, 2020.

CASTILHO, E. W. V. **Direito à igualdade e à diversidade**: Condições de Cidadania. Ensaios pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v.02, 2018.

CUNNINGHAM, C. **Síndrome de Down**: uma introdução para pais e cuidadores. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2020.

DALBEN, M. **A condição humana ou leitores e escritores na pré-escola**. Rev. TRINO. São Paulo: Escola da Vila, 2022.

FREITAS, C. S. C. **Interação Social entre pares**: a importância do brincar para a inclusão escolar da criança com Síndrome de Down. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2020.

GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: **Ensaios pedagógicos – construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2020.

GUSMAN. S.; TORRE, C. A. Fisioterapia na Síndrome de Down. In: **Síndrome de Down**. São Paulo: Memmon, 2023.

KOZMA, C. O que é Síndrome de Down? In: **Crianças com Síndrome de Down**: guia para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2019.

LAURENT, M. L. **O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do Síndrome de Down**: revendo concepções e perspectivas educacionais. Ciências & Cognição, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por que? Como fazer? São Paulo, Moderna, 2015.

MENDES, R. E. A. **Alternativa do Bê-á-bá**: o construtivismo no processo de alfabetização. Revista: AMAE Educando. Belo Horizonte, 2017.

MILLS, N. D. A educação da criança com Síndrome de Down. In: **Síndrome de Down**. São Paulo: Memmon, 2021.

OLIVEIRA, A. A. S. **Flexibilização e adequação curricular para atendimento às necessidades educacionais especiais**. Universidade do Estado do Mato grosso. Sinop: UNEMAT Editora, 2020.

PIMENTEL, S. C. **(Com) viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva**: mediação pedagógica e formação de conceitos. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia, 2020.

PUESCHEL, S. **Síndrome de Down**: guia para pais e educadres. 9° ed. Campinas: Papirus, 2021.

SCHWARTZMAN, J.S. **Síndrome Down.** São Paulo, Memnon: Mackenzie, 2023.

SILVA, K.; VIEIRA, M. C. **O papel das interações no processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.



BRINCAR LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E O PROTAGONISMO DA CRIANÇA

FREE PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PEDAGOGICAL INTENTIONALITY AND CHILDREN'S ACTIVE PARTICIPATION

MARIA SILVANA DALE VEDOVE ROSA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Presidente Prudente – FAPEPE (13/12/2011); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Conectada FACONNECT (18/11/2021); Professora de Educação Infantil na Escola Municipal Aparecida Alves.

RESUMO

Este estudo bibliográfico pretende analisar as possibilidades da intencionalidade pedagógica na promoção do brincar livre no contexto da Educação Infantil, considerando os processos de escolarização. O brincar é reconhecido como experiência essencial para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo exploração, imaginação, criação e protagonismo infantil. A presente pesquisa bibliográfica discute as características do brincar livre e sua inserção na Educação Infantil, analisa a atuação docente na organização de ambientes escolares e condições que favoreçam o desenvolvimento das experiências no ato de brincar, identifica situações em que a intervenção pedagógica amplia a iniciativa das crianças e reflete sobre as potencialidades da intencionalidade pedagógica diante da escolarização. Os resultados evidenciam que o brincar livre contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social, permitindo à criança exercer direitos de convívio, participação, exploração e expressão. Conclui-se que o brincar livre, articulado à intencionalidade pedagógica, constitui uma ferramenta potente para a aprendizagem no contexto da educação infantil.

Palavras-chave: Brincar livre; Intencionalidade pedagógica, Protagonismo infantil;

ABSTRACT

This bibliographic study aims to analyze the possibilities of pedagogical intentionality in promoting free play within the context of early childhood education, while considering processes of schooling. Play is recognized as an essential experience for a child's holistic development, fostering exploration, imagination, creativity, and child agency. This research discusses the characteristics of free play and its integration into early childhood education; analyzes the teacher's role in organizing school environments

and conditions that foster play experiences; identifies situations where pedagogical intervention enhances children's initiative; and reflects on the potential of pedagogical intentionality in the face of schooling. The results demonstrate that free play contributes to motor, cognitive, affective, and social development, enabling children to exercise their rights to social interaction, participation, exploration, and expression. The study concludes that free play, when aligned with pedagogical intentionality, constitutes a powerful tool for learning in the context of early childhood education.

Keywords: Free play; Pedagogical intentionality; Child agency;

INTRODUÇÃO

O brincar constitui uma experiência essencial na infância, permitindo às crianças explorar, imaginar, criar e atribuir sentidos às vivências, impulsionando diferentes formas de expressão e de participação. Este processo possibilita que as crianças possam estabelecer relações consigo mesmas, com outras crianças, com adultos e com o ambiente, atribuindo ao brincar um papel central na Educação Infantil.

No Brasil, sua relevância é reconhecida nos principais documentos normativos, por meio da a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, que define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e orienta para o desenvolvimento integral da criança; das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil - DCNEI, que apontam a brincadeira e as interações como eixos estruturantes; e da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que reafirma esses princípios, garantindo o direito de brincar como essencial às aprendizagens.

Considerar o brincar como elemento constitutivo das experiências educativas implica refletir sobre as condições em que ocorre: tempos, espaços, materiais e práticas pedagógicas. A intencionalidade docente, nesse contexto, não se limita a objetivos pré-definidos, mas envolve planejamento, acompanhamento e reorganização das experiências.

Nesse contexto, o brincar livre se destaca, pois considera iniciativa, escolhas e protagonismo infantil. Tal liberdade não significa falta de organização ou ausência de adultos, mas a possibilidade de a criança protagonizar sua experiência.

Nesse cenário, torna-se fundamental discutir as características do brincar livre e sua inserção na Educação Infantil, analisar as possibilidades de atuação docente na organização de ambientes e condições que favoreçam o protagonismo infantil, identificar situações em que a intervenção pedagógica amplia a iniciativa das crianças e refletir sobre potencialidades da intencionalidade pedagógica diante dos processos de escolarização.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os limites e as possibilidades da intencionalidade pedagógica na promoção do brincar livre, considerando os processos de escolarização da Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se: discutir as características do brincar livre e sua inserção no contexto da Educação Infantil; analisar as possibilidades de atuação do professor na organização de condições favoráveis ao brincar livre e ao incentivo do protagonismo infantil, além de

refletir sobre os limites e as possibilidades da intencionalidade pedagógica diante dos processos de escolarização da Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA MULTICULTURAL DA INFÂNCIA

O brincar ocupa um lugar significativo nas experiências da infância, manifestando-se de diferentes formas por meio das relações que as crianças estabelecem com pessoas, objetos, espaços e situações, explorando possibilidades e construindo formas peculiares de interagir e aprender.

De acordo com Peter K. Smith (1981), a maioria das formas de brincar ocorre naturalmente entre as crianças de idade semelhante; também, o brincar pode promover o relacionamento com adultos que se propõem ao envolvimento nas situações de brincadeiras. Nas brincadeiras, as crianças exploram espaços, objetos, possibilidades e situações, criando e recriando experiências de acordo com seus interesses e vivências.

As formas de brincar, entretanto, não são únicas nem universais. Diferentes infâncias são marcadas por diferentes condições de vida de acordo com os contextos sociais, culturais e históricos, bem como conforme espaços, tempos e materiais que lhes são disponibilizados. Em suas contribuições à cultura do brincar, Bloch (1989, apud CURTIS, 2012) afirma que a ausência de brinquedos e de materiais associados ao brincar imaginativo não impede uma boa representação no brincar, visto que esses materiais tornam-se dispensáveis em algumas comunidades.

Em estudos realizados em zonas rurais da África, pode-se constatar crianças brincando com materiais encontrados pelas ruas, como cestas usadas, cuias descartadas e caixas velhas de papelão. Ou seja, a potencialidade de imaginação das crianças floresce mesmo diante da escassez de brinquedos e materiais.

Brincadeiras e brinquedos compreendem valores que remetem à cultura em que as crianças nasceram ou cresceram. Sejam industrializados ou artesanais, brinquedos são produzidos por mãos de cidadãos de natureza e de cultura que transmitem suas heranças culturais, ou seja, os brinquedos carregaram características multiculturais nas brincadeiras. Assim, o repertório de crianças ou grupos infantis é influenciado pela realidade doméstica, pela cultura do grupo de convivência, pela cultura divulgada pela mídia e pela cultura universal (FRIEDMANN, 2012).

Dessa maneira, compreender o brincar implica considerá-lo uma experiência complexa, orgânica e dinâmica, construída nas relações que as crianças estabelecem entre si, com os adultos e com o ambiente, reconhecendo e garantindo a participação ativa da criança no processo do seu próprio desenvolvimento.

O BRINCAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, compreende um espaço onde as crianças exploram diferentes ambientes, expressam sentimentos, emoções, desejos e necessidades, aprendem e se desenvolvem por meio das interações e das brincadeiras. O brincar passa a integrar um espaço organizado para interações, experiências e diferentes formas de organização, podendo ocorrer tanto a partir das iniciativas das crianças quanto em situações propostas, intencionalmente, pelos adultos.

A compreensão da relevância do brincar está relacionada aos documentos legais e normativos que orientam essa etapa da educação. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, amparada pelas alterações promovidas pela Lei nº 12.796, de 2013, passou a garantir educação infantil gratuita às crianças de até 5 anos de idade e a obrigatoriedade da matrícula passou a vigorar a partir dos quatro anos de idade, fortalecendo o reconhecimento da Educação Infantil como direito subjetivo da criança e dever do Estado e da família (BRASIL, 1996).

Em relação à organização das práticas pedagógicas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ampliam essa compreensão ao determinarem as interações e brincadeiras como eixos norteadores das experiências propostas às crianças. O brincar permeia todos os momentos do cotidiano da Educação Infantil, articulando-se às experiências e relações emanadas do cotidiano escolar. A presença das brincadeiras como eixo orientador evidencia a necessidade de considerar suas especificidades na elaboração e organização das práticas pedagógicas e nas vivências oferecidas às crianças (BRASIL, 2009). Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu artigo 9º, definem que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeira de modo a oferecer experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse conjunto de normas e orientações, o brincar ocupa um lugar significativo ao ser contemplado tanto nas práticas pedagógicas quanto nos direitos assegurados às crianças.

Conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como eixo estruturante as interações e brincadeiras. “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL,2017, p.37).

> A proposta pedagógica da Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança 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, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p.18).

Em consonância com essa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular reafirma a centralidade das interações e brincadeiras como eixo estruturante das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. A interação durante o brincar traz consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2018). Além disso, o documento assegura seis direitos

de aprendizagem e desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se — de modo a garantir que as crianças aprendam com situações em que possam se posicionar e desempenhar papel ativo em ambientes que convidem, a vivenciar desafios e a resolvê-los, construindo significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. Nesse sentido, a BNCC apresenta a compreensão do brincar para além de uma atividade ociosa, ocasional, desnecessária, posicionando-o no conjunto de experiências indispensáveis ao desenvolvimento integral da criança, devendo compor o cotidiano da Educação Infantil (BRASIL, 2018).

Ao considerar a criança como um ser que observa, questiona, elabora hipóteses, faz julgamentos, constrói conhecimentos nas interações com o mundo, a BNCC destaca a intencionalidade educativa como elemento necessário na organização e proposição das experiências das crianças, atribuindo ao professor a responsabilidade de planejar, organizar, escutar e refletir sobre situações que ampliem as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Essa prática pode reunir elementos para planejamento e reorganização das vivências, considerando as necessidades elencadas no cotidiano da Educação Infantil (BRASIL, 2018).

BRINCAR LIVRE NO CONTEXTO ESCOLAR

Entre as diferentes formas que o brincar pode assumir no cotidiano da infância, o brincar livre se relaciona às possibilidades de iniciativa, escolha e participação ativa da criança na construção de suas hipóteses sobre o objeto de interesse. Nesse tipo de experiência, as brincadeiras podem surgir a partir das relações que estabelecem entre si, com os objetos, os espaços e situações que se encontram. Anna Tardos (2020) defendeu em seus estudos a importância do brincar livre para o desenvolvimento da autonomia, segurança emocional e conhecimento do mundo desde a mais tenra idade.

> O brincar, para a criança, não é apenas entretenimento, que equivale ao ócio do adulto, mas representa sua atividade principal. Brincando a criança conhece o mundo, se apropria dele, o internaliza e aprende a conviver com as leis que o regem e o organizam. O ambiente ao seu redor é um grande laboratório e os objetos variados colocados à sua volta geram condições necessárias para que se autodesafie, explore, investigue, aprenda, desenvolva sua inteligência e construa sua personalidade (TARDOS, 2020, p. 30).

Corroborando as ideias de Anna Tardos (2020), Kálló (2021) acrescenta que o brincar livre age como fonte para o desenvolvimento da autonomia em contraponto à incapacidade de brincar de maneira independente, que gera, inevitavelmente, sentimento de dependência em relação ao adulto, dificultando a capacidade de experimentação, investigação e tomada de decisão. Assim, conforme Kálló (2021), quando se permite que a criança tenha liberdade para experimentar os objetos, descobrindo suas propriedades, ela também:

> Descobre que o mundo tem sentido e também se dá conta de que é capaz de entendê-lo. Em todos os níveis de seu desenvolvimento, sua própria ação ajuda a aprender a fazer coisas que lhe dão, de alguma maneira, um sentimento de êxito. Isso lhe abre virtualmente possibilidades ilimitadas de experimentar, através da atividade, algo parecido com a competência. A criança que vive essas experiências ganha confiança em si mesma e pode agir de forma diferente em situações problemáticas que surgem nas instituições (KÁLLÓ, 2021, p. 18).

Essa discussão também pode ser compreendida a partir das contribuições de Tina Bruce (2006), ao defender a sintonia com os processos do brincar infantil e a necessidade do adulto comprometido em

defender o direito ao brincar de fluxo livre. Esse termo do brincar foi adotado pela autora devido à grande confusão sobre o que é brincar.

Bruce (2006) identifica diferentes características associadas ao brincar livre, relacionadas à iniciativa da criança, à possibilidade de escolha, à motivação, à imaginação, à exploração, aos sentimentos e relacionamentos e à autonomia. Esses elementos permitem compreender o brincar livre como uma experiência na qual a criança assume papel ativo no desenvolvimento da própria brincadeira e descobre os caminhos para satisfazer suas necessidades de aprendizagem.

A contribuição de Bruce (2006) permite, portanto, pensar o brincar livre não como uma experiência desprovida de planejamento, organização ou presença do adulto, mas uma condição em que a liberdade, a iniciativa e o envolvimento do aluno precisam ser preservados.

Entretanto, a compreensão do brincar livre não se restringe à ideia de que as experiências de brincar na Educação Infantil devam ocorrer exclusivamente de forma livre. Embora parta de uma perspectiva próxima em relação ao brincar livre, essa compreensão pode ser ampliada quando considerada a partir dos estudos propostos por Moyles (2002), representada pela autora por meio da ideia de uma aspiral, abaixo definida:

> Como uma pedrinha atirada em um lago, as ondulações do brincar livre exploratório para o brincar dirigido e de volta para o brincar livre melhorando e enriquecendo [...]. Ao definir o brincar dessa maneira, percebemos seu maior potencial e o libertamos dos constrangimentos impostos pelo pensamento excessivamente didático a respeito da estrutura. (MOYLES (2002, p. 28)

No processo cíclico, o brincar livre e o brincar direcionado são estruturados de modo a garantir as mais variadas formas de vivenciar o brincar nas escolas.

A liberdade no brincar, entretanto, não deve ser compreendida como falta de contexto, de relações ou de organização. As experiências acontecem em ambientes concretos, permeados pela presença de outras pessoas, pela disponibilidade de tempo, espaços, materiais e pelas diferentes possibilidades que lhes são oferecidas. Nesse sentido, refletir sobre o brincar livre implica considerar tanto a iniciativa da criança na condução da brincadeira quanto as condições que possibilitam ou limitam o exercício do brincar.

No contexto da Educação Infantil, essa discussão assume particular importância, pois o brincar acontece em uma instituição organizada por intencionalidades educativas. A presença do professor e a organização do cotidiano podem criar condições favoráveis às experiências das crianças, mas também podem interferir em seus percursos de aprendizagem. Assim, torna-se necessário compreender em que medida a atuação pedagógica favorece o protagonismo infantil e em que situações passa a determinar os sentidos e rumos da brincadeira, interferindo no processo de criação e envolvimento do aluno.

A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DO BRINCAR LIVRE

A atuação do professor ocupa um lugar importante na constituição das experiências vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil. No contexto do brincar livre, essa situação não se restringe à

proposição de atividades ou à condução direta das brincadeiras, mas pode envolver a organização dos espaços internos e externos, seleção e disponibilização dos materiais adequados à faixa etária, observação das crianças e atenção às relações que se estabelecem durante as experiências. Essas ações devem ser realizadas de modo a contribuir para a criação de um cenário no qual as crianças possam explorar possibilidades, fazer escolhas, formular e testar suas hipóteses, resolver conflitos, interagir e desenvolver suas brincadeiras.

Entretanto, a competência de observação em relação ao processo do brincar não significa que toda intervenção realizada produza os mesmos efeitos sobre a experiência infantil. A intervenção pode ampliar possibilidades, introduzir novos elementos e favorecer a continuidade da brincadeira, mas também pode direcioná-la para objetivos previamente estabelecidos pelo professor e divergentes das expectativas dos alunos. Nesse sentido, torna-se relevante analisar não apenas se professor deve intervir, mas de que maneira, em que momento e com qual finalidade a intervenção deve ocorrer.

Essas discussões podem ser clarificadas e melhor compreendidas a partir das contribuições de Maria da Graça Souza Horn (2017), ao considerar a criança como agente de seu próprio conhecimento e como protagonista ativa, atuando e aprendendo por meio das relações estabelecidas com o ambiente e os parceiros. Essa interação estimula-a a participar, a construir e a ser protagonista em uma atitude participativa com as relações que estabelece em grupo. Nesse contexto, “o papel do professor é o de organizar as oportunidades de apoio às experiências das crianças” (HORN, 2017, p. 27).

Em continuidade a essa discussão, a perspectiva de Ana Friedmann (2012) contribui, assim, ao deslocar a atenção do professor como aquele que conduz as brincadeiras para o professor que observa, acompanha, cria condições para que as experiências infantis se desenvolvam. Essa mudança de perspectiva não elimina a intencionalidade pedagógica, mas permite pensar sobre os modos pelos quais ela pode se concretizar, sem retirar da criança a possibilidade de iniciativa e participação na construção de suas brincadeiras.

Observar as crianças durante o brincar possibilita ao professor conhecer seus interesses, formas de interação, modos de exploração e estratégias utilizadas na construção do brincar. A observação, acompanhada de uma postura de escuta e reflexão, pode oferecer elementos para que o professor avalie as condições existentes e tome decisões sobre a reorganização do ambiente, do tempo e dos espaços, bem como sobre possíveis intervenções:

> O adulto não intervém de forma direta na atividade da criança, nem para distraí-la nas suas ações, nem lhe impondo estimulação direta ou um ensinamento que, no lugar de ajudar na atividade e sua necessidade de autonomia da criança, a tornará um ser passivo e dependente. O adulto somente estimula as atividades de forma indireta, criando condições de equilíbrio do desenvolvimento emocional e afetivo e do desenvolvimento psicomotor e intelectual (FALK, 2022, p.22).

Os estudos realizados por Judith Falk (2022) auxiliam a esclarecer os limites e as possibilidades da intervenção pedagógica no contexto do brincar livre e corroboram, juntamente com Horn (2017) e Friedmann (2012), os pressupostos relacionados ao papel do professor que defende o brincar como principal recurso pedagógico para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor das crianças.

Dessa maneira, a atuação docente pode ocorrer de forma atenta e responsiva, revitalizando o fazer pedagógico e acompanhando o processo de desenvolvimento das crianças, sem necessariamente antecipar ou determinar percursos, mas criando condições que garantam o protagonismo infantil e os avanços de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo bibliográfico evidenciou a importância do brincar livre na educação infantil, destacando seu papel fundamental no desenvolvimento global da criança ao favorecer e possibilitar o protagonismo infantil. Durante as brincadeiras, as crianças experimentam diferentes papéis sociais, desenvolvem maior autonomia, maior capacidade de resolver problemas, além das competências motoras, cognitivas e afetivas. Por meio do brincar livre a criança se conhece, conhece o outro e o mundo, construindo sentido e significado às experiências de forma prazerosa.

A análise inerente à atuação do professor mostrou a possibilidade do brincar livre sem interferência, em que o professor atua indiretamente, observando e criando espaços, contextos, condições de equilíbrio e ampliando condições de desenvolvimento das experiências.

Ainda, com base nos estudos de Moyles (2002), verifica-se que a prática do brincar livre pode ser potencializada se alternada ou complementada com a prática do brincar dirigido.

Para tanto, o professor precisa aceitar e acreditar que o brincar pode e deve desempenhar papel central no planejamento pedagógico, reafirmando o previsto nos documentos oficiais.

Dessa forma, conclui-se que o brincar livre é uma ferramenta potente para o desenvolvimento das crianças, pois brincando a criança exerce o direito ao convívio, à participação, à exploração, à expressão (aos desejos, sentimentos e emoções) e ao conhecimento.

REFERÊNCIA

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: Portal do Planalto - https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm#art- LDB compilada. Acesso em: 14 ago.2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: BNCC – versão navegável oficial. Acesso em: 14 ago. 2026.

BRUCE, Tina. O Brincar, o universo e tudo!. In: MOYLES, Janet R. et al. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006. Reimpressão 2012.

CURTIS, Audrey. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In: MOYLES, Janet R. et al. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006. Reimpressão 2012.

FALK, Judith. **Cuidados pessoais e prevenção.** In: FALK, Judith (Org.). Abordagem Pikler Educação Infantil. 3. Ed.São Paulo: Omnisciencia, 2022.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

KÁLLÓ, Éva; GYÖRGYI, Balog. **As origens do brincar livre**. 2. Ed. São Paulo: Omnisciencia, 2021.

SHITH, Peter K. O Brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janet R. et al. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006. Reimpressão 2012.

TARDOS, Anna. Brincar. In: SOARES, Suzana Macedo. Et al. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos.** 2. Ed. São Paulo: Omnisciencia, 2020.

GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DAS IDENTIDADES



GENDER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE SOCIAL CONSTRUCTION OF IDENTITIES

MARIA VERÔNICA SOUZA NEVES LEITE
Graduação em: Pedagogia pela Universidade FTS Taboão da Serra conclusão: 2006. Professora de Educação Infantil Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente estudo aborda o conceito de gênero na educação infantil, compreendido como uma construção social, histórica e cultural que influencia a formação das identidades masculinas e femininas desde a primeira infância. A partir de referenciais das Ciências Sociais, especialmente dos estudos de Scott (1995) e Louro (2003), entende-se que as diferenças entre os gêneros não são naturais, mas produzidas nas relações sociais estabelecidas por instituições como família, escola e igreja. Na educação infantil, essas construções se manifestam nas brincadeiras, interações e práticas pedagógicas, muitas vezes reforçando estereótipos de gênero que delimitam comportamentos considerados “adequados” para meninos e meninas (BRASIL, 1998). Entretanto, a escola também pode atuar como espaço de desconstrução dessas desigualdades, promovendo práticas inclusivas e reflexivas que valorizem a diversidade e o respeito às diferenças. Assim, o estudo evidencia a importância da atuação docente consciente e crítica, capaz de identificar e intervir em práticas discriminatórias, contribuindo para a formação de sujeitos mais igualitários e para uma educação comprometida com a cidadania e os direitos humanos.
Palavras-chave: Gênero; Educação Infantil; Identidade; Estereótipos; Formação Docente

ABSTRACT

This study addresses the concept of gender in early childhood education, understood as a social, historical, and cultural construct that influences the formation of male and female identities from early childhood. Drawing on frameworks from the social sciences—specifically the studies of Scott (1995) and Louro (2003)—it posits that gender differences are not natural but are produced through social relations

established by institutions such as the family, school, and church. In early childhood education, these constructs manifest in play, interactions, and pedagogical practices, often reinforcing gender stereotypes that define behaviors considered “appropriate” for boys and girls (BRASIL, 1998). However, the school can also serve as a space for deconstructing these inequalities by promoting inclusive and reflective practices that value diversity and respect for differences. Thus, the study highlights the importance of conscious and critical teaching practice—capable of identifying and intervening in discriminatory actions—thereby contributing to the development of individuals who value equality and to an educational approach committed to citizenship and human rights.
Keywords: Gender; Early Childhood Education; Identity; Stereotypes; Teacher Training

INTRODUÇÃO

O conceito de gênero, desenvolvido no campo das Ciências Sociais e amplamente discutido por autoras como Joan Scott (1995) e Guacira Lopes Louro (2003), constitui uma categoria analítica fundamental para compreender as relações de poder que estruturam a sociedade. Diferente da noção biológica de sexo, o gênero refere-se às construções sociais, culturais e históricas que definem comportamentos, papéis e expectativas atribuídas a homens e mulheres em diferentes contextos sociais. Essas construções são aprendidas desde os primeiros anos de vida, sendo profundamente influenciadas por instituições como a família, a igreja e, especialmente, a escola. Nesse sentido, a educação infantil ocupa um lugar central no processo de socialização das crianças, pois é nela que começam a ser internalizadas normas sociais relacionadas ao masculino e ao feminino (BRASIL, 1998). As brincadeiras, os brinquedos, a linguagem e as interações cotidianas contribuem para a formação das identidades de gênero, muitas vezes de forma naturalizada e pouco questionada.

No ambiente escolar, é comum observar a reprodução de estereótipos de gênero, como a separação de brinquedos “de menino” e “de menina”, ou a expectativa de comportamentos distintos entre os sexos. Essas práticas, ainda que muitas vezes não intencionais, podem reforçar desigualdades e limitar o desenvolvimento pleno das crianças. Por outro lado, a escola também possui um potencial transformador, podendo atuar na desconstrução desses padrões e na promoção de uma educação mais inclusiva e igualitária.

Além disso, a discussão sobre gênero na educação infantil está diretamente relacionada às questões de cidadania, direitos humanos e respeito à diversidade. Assim, torna-se fundamental que os educadores compreendam a complexidade desse conceito e desenvolvam práticas pedagógicas que valorizem todas as formas de ser criança, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e respeitosos.

GÊNERO

Alguns estudos enfatizam que gênero é um conceito formulado inicialmente pelas ciências sociais para analisar a sociedade, levando em consideração as diferenças, as desigualdades e as relações de poder existentes entre homens e mulheres na vida pública e privada. O conceito foi construído para explicar as diferenciações entre os sexos que constituem as identidades, os papeis sociais e as preferências sexuais dos sujeitos.

A partir dessa perspectiva, os estudos sobre gênero ponderam que as desigualdades sociais observadas nas relações Inter sexos resultam do ensino e da transmissão das expectativas que instituições como a família, a escola, a igreja e as organizações profissionais têm sobre o comportamento e os papeis tradicionais dos gêneros. Alguns estudos enfatizam que gênero é um conceito formulado inicialmente pelas ciências sociais para analisar a sociedade, levando em consideração as diferenças, as desigualdades e as relações de poder existentes entre homens e mulheres na vida pública e privada. O conceito foi construído para explicar as diferenciações entre os sexos que constituem as identidades, os papeis sociais e as preferências sexuais dos sujeitos.

A partir dessa perspectiva, os estudos sobre gênero ponderam que as desigualdades sociais observadas nas relações Inter sexos resultam do ensino e da transmissão das expectativas que instituições como a família, a escola, a igreja e as organizações profissionais têm sobre o comportamento e os papeis tradicionais dos gêneros.

O cotidiano mostrou-se rico para nossa pesquisa, pois os meninos e meninas expressam comportamentos referentes aos gêneros na perspectiva das relações entre ambos. Expressões de gênero surgiam no meio de uma roda de histórias, no jeito de meninos e meninas contarem histórias, nas brincadeiras dirigidas pela professora, nas brincadeiras não dirigidas, nas cores ou materiais que utilizavam para fazer atividades, nas refeições, no lugar em que se sentavam na hora das refeições, no banheiro, nas brincadeiras de casinha, na escolha de parceiros e parceiras para as brincadeiras, enfim, as expressões de gênero estavam presentes em todo o tempo. Um exemplo muito bom foi que houve um dia em que um dos meninos foi à es- cola com uma camiseta rosa. Assim que chegou, os seus colegas já começaram a debochar e rir, dizendo: “Olha! O Léo tá com camiseta de menina! ” Nesta hora o aluno olhou para todos e respondeu: “Eu não sou menina! ” e ficou muito contrariado com a atitude deles. Neste ponto, a professora interferiu falando com todos que não é porque a cor é rosa que só as meninas podem usar e que esta camiseta, ficou muito linda no Léo. Nesta hora pudemos perceber que esta atitude é uma espécie de herança da sociedade em que vivem. Para que ocorra uma mudança na sociedade o educador tem papel fundamental quando faz a intervenção na hora certa para mudar este quadro.

Observarmos com atenção as brincadeiras, e pudemos perceber a discriminação de gênero já com os brinquedos, pois em sua maioria são separados para os meninos e as meninas. São brinquedos desmontáveis, com múltiplos usos, peças utilizadas para a construção de casinhas, carrinhos ou outras edificações.

O manuseio sistemático de brinquedos como esses, associados ao pensa- mento racional desenvolvido por esses tipos de atividade, possibilitam ao menino maior facilidade com quaisquer outros equipamentos, mesmo os que nunca explorou diretamente. Além disso, é comum haver o incentivo do adulto para que o menino tente, experimente, ajude, conserte, manipule os mais diferentes objetos e materiais. Por outro lado, geralmente as meninas são menos incentivadas a realizarem essas atividades e brincam com brinquedos que demandam mais conservação e cuidados (como as bonecas), do que manipular o montar-desmontar, experimentar montar de outro jeito. As brincadeiras das meninas desenvolvem mais outras capacidades, o que é uma das possíveis explicações para a imensa concentração de mulheres em profissões que envolvem assistir/cuidar de outra pessoa.

Portanto, as experiências e os conhecimentos prévios de meninos e meninas são diferentes. Essa constatação é importante, pois indica que, para propiciar condições de igualdade no aprendizado de conteúdos que envolvem atividades precisamos estar atentos e dedicar mais tempo para ensinar e incentivar as meninas a manipular os materiais de trabalho em sala de aula.

É preciso enfrentar, inclusive, as barreiras que as próprias alunas apresentam, como: "não tenho jeito para isso", ou "não consigo", "tenho medo de quebrar", "não gosto desse tipo de atividade", "é muito difícil". Nesse caso, é necessário discutir as atitudes para assegurar o aprendizado. Se as meninas se colocam dessa forma frente aos desafios, é muito difícil que possam de fato aprender ou enfrentar suas dificuldades. A intervenção diferenciada do professor aqui é fundamental, assim como, de forma inversa, intervir junto aos meninos mais intensamente nas atividades de ler/escrever poesias, por exemplo.

O desenvolvimento dos papéis de gênero e a construção da identidade são socialmente construídos e aprendidos desde o nasci- mento, com base em relações sociais e culturais que se estabelecem a partir dos primeiros meses de vida, mas é na educação infantil que a criança começa a perceber a diferença entre o feminino e o masculino. A família e o professor assumem um papel importante neste processo, pois eles servirão de referência a esta construção.

Na educação infantil esta construção de papéis e de identidade ocorre visivelmente por meio das atividades lúdicas e pelas contingências que envolvem a situação do brinquedo, como a estimulação por parte das professoras em relação à forma de brincar e restrições em relação ao ambiente do brinquedo. Acredita-se que na medida em que a criança desenvolve o conceito de gênero, ela também aprende o que acompanha ou deve acompanhar cada gênero em específico. Por isso, nessa fase a criança costuma atribuir uma série de valores de certo e errado para os comportamentos de papel sexual, como, por exemplo, menino brinca com carrinho e menina com bonecas. Portanto, a sexualidade deve ser vista como uma construção social.

Estas questões gênero e sexualidade normalmente não são discutidas nem exploradas pela escola, as famílias são resistentes a este assunto e muitos professores não são preparados, nem foram formados para abordar tais questões, sendo elas um tabu no campo familiar e educacional.

Em pesquisas realizadas no Brasil, observa-se que os professores, mesmo sem perceberem, acabavam reforçando comportamentos estereotipados sexualmente, como por exemplo, quando uma professora solicita a presença da auxiliar junto aos meninos durante a rodinha, porque eles estão sempre

agitados, diferente das meninas que são mais calmas. De acordo com especialistas da área, os estereótipos relacionados ao gênero são muito discriminatórios, pois já estão impregnados na sociedade que meninos são mais agressivos e agitados, enquanto as meninas são mais frágeis e sentimentais, e tais comportamentos são representados dentro da escola.

Alguns professores tomam para si a tarefa de orientar o comportamento sexual das crianças, especialmente o dos meninos, garantindo que sigam o padrão correto, não utilizando maquiagens, nem roupas e comportamentos femininos. Existe uma visão estereotipada sobre os papéis socialmente aceitos e recomendados para meninos e meninas, levando os professores a designar tarefas específicas e assumir condutas distintas na relação com meninos e meninas.

A construção da identidade e do gênero são vividas pelas crianças da educação infantil através das brincadeiras, das palavras, dos gestos, das atividades reconhecidas como masculinas e femininas. Por meio das brincadeiras as crianças internalizam e reproduzem as relações estabelecidas por homens e mulheres, sendo que algumas são caracterizadas pela reprodução de estereótipos socialmente atribuídos aos gêneros. A este respeito, acredita-se que a atividade lúdica é identificada como fundamental para o desenvolvimento infantil, pois permite à criança integrar várias dimensões de sua identidade, assimilar a realidade e vivenciar papéis.

Portanto, o professor e professora da educação infantil, devem estar muito bem-preparados para trabalharem estes conceitos em sala de aula com crianças tão pequenas, pois embora já tenham constituído o núcleo de sua identidade de gênero até os três anos de idade, a construção da identidade de gênero é um processo que se desenvolve por toda a vida.

A pedagogia e o currículo devem ser compreendidos a partir de sua intrínseca relação com as questões históricas, políticas e culturais, todas elas envolvidas nas tramas do poder, no sentido que lhe confere Foucault (1992). Para Giroux e McLaren (1995, p.144) a pedagogia está presente em qualquer lugar em que o conhecimento seja produzido:

> Em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum.

Da mesma forma, podemos dizer que o currículo, assim como as demais práticas e/ou objetos culturais trabalha no sentido de produzir os sujeitos. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1995, p.195):

> O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que preexista à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar as narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos e sujeitos também muito particulares.

O Feminismo foi, sem dúvida, um importante movimento social que começou a ter visibilidade no final do século XIX com o sufragismo. Posteriormente (final da década de 60) o movimento, no processo

que passou a ser considerado como segunda onda do feminismo, se expandiu para além do seu sentido reivindicatório, não só exigindo a igualdade de direitos, em termos políticos e sociais, mas constituindo-se também em crítica teórica.

Obviamente este não foi um movimento isolado, mas somou-se a outros movimentos igualmente importantes, como os movimentos estudantis, negros e outros, principalmente nos Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha e França. Stuart Hall (1997, p.49-50) mostra que o Feminismo introduziu aspectos inteiramente novos na sua luta de contestação política, na medida em que abordou temas como família, sexualidade, trabalho doméstico, o cuidado com as crianças, etc.

Os estudos de gênero não se limitam, portanto, aos estudos de/sobre mulheres mas incluem também a discussão em torno da construção das masculinidades, problematizando de que forma elas têm sido colocadas em discurso, como apontam os trabalhos de Connel (1995), Corrigan, Connel e Lee (1985), Heward (1988), Mes- sner (1992 b), Morrel (1994), Kibby (1997), Louro (1995) e Peres (1995), entre outros.

No entanto, o conceito de gênero tem sido utilizado de diversas maneiras, às vezes de forma equivocada ou mesmo banalizada, como argumenta Maria Jesús Izquierdo (1994). Alguns trabalhos, por exemplo, apresentam enfoques neutralizantes e fixos, colocando o conceito de gênero como sinônimo de papéis sexuais, estereótipos sexuais ou de identidades sexuais. É o caso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em seu volume 2 (Brasil, 1999, p. 17-20), ao afirmar que por volta dos cinco e seis anos a questão de gênero ocupa um papel central na construção da identidade e que ocorre uma separação espontânea entre meninos e meninas. Pode-se perceber nesta afirmação um enfoque essencialista, através da naturalização dos comportamentos de meninos e meninas, desconsiderando assim as construções históricas, sociais e culturais que levam a este tipo de situação.

Desta forma o documento parece não estar preocupado em contemplar as discussões mais recentes na área dos estudos de gênero, uma vez que se refere ao conceito de papéis, estereótipos, identidade sexual e gênero sem a devida problematização. Mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da identidade sexual (Brasil, 1999, p. 42).

Muitas autoras e autores têm afirmado a limitação do conceito de papéis, pois os mesmos não permitem uma discussão mais ampla a respeito de poder, violência e desigualdade (Scott, 1995; Louro, 2003, Costa, 1994). Um dos problemas relacionados à abordagem de papéis, é que estes se restringem a formas muito específicas (como por exemplo, o papel de esposa, de mãe), sendo usados para se referir a um ideal normativo de comportamento ou mesmo designar estereótipos de papéis em relação ao homem e à mulher.

Lia Zanota Machado (1992. P.26) observa que “o conceito de gênero supera o de papel sexual, por sua demarcação mais frontal contra o determinismo biológico”. O mesmo pode ser dito em relação ao conceito de estereótipo, pois como assinala Tomaz Tadeu da Silva (1997, p. 21) em seu artigo A

poética e a política do currículo como representação a noção de estereótipo, ao contrário da noção de representação enfatizada pela análise cultural, está focalizada na representação mental.

Nesse movimento individualizante, deixa-se de focalizar, precisamente, aquilo que na análise cultural é central: a cumplicidade entre representação e poder, nessa perspectiva, o estereótipo é combatido por uma terapêutica da atitude. Sem negar que a mudança de atitude possa ter algum papel numa estratégia política global, o interesse da análise cultural está centrado nas dimensões discursivas, textuais, institucionais da representação e não nas suas dimensões individuais, psicológicas.

É importante assinalar que a categoria “gênero” tem passado por significativas transformações, possibilitando-lhe assim um caráter mais dinâmico. A princípio, vinculada a uma variável binária arbitrária, que reforçava dicotomias rígidas, passou a ser compreendida como uma categoria relacional e contextual, na tentativa de contemplar as complexidades e conflitos existentes na formação dos sujeitos.

No entanto, ao invés de ser encarada como uma desvantagem, estas ressignificações do conceito, extremamente necessárias, traz uma maior vitalidade para a compreensão das relações de gênero. Para Sandra Harding (1993, p.11) é possível aprender a aceitar a instabilidade das categorias analíticas, encontrar nelas a desejada reflexão teórica sobre determinados aspectos da realidade política em que vivemos e pensamos usar as próprias instabilidades como recurso de pensamento e prática. As categorias analíticas feministas devem ser instáveis - teorias coerentes e consistentes em um mundo instável e incoerente são obstáculos tanto ao conhecimento quanto às práticas sociais.

Tal instabilidade nos remete também ao conceito de identidade, pois este tem sido formulado a partir de diferentes abordagens teóricas. Algumas interpretações que buscam explicar como se produzem as identidades de gênero ou mesmo as identidades sexuais, se baseiam em estruturas de interação muito restritas (a esfera familiar, por exemplo), ignorando o fato de que as relações de gênero estão conectadas a outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder, como salienta Joan Scott (1995).

Nota-se no decorrer dos estudos que, os mesmos voltados para a educação da criança pequena têm aumentado consideravelmente nos últimos anos, porém, grande parte deles remete-se principalmente às questões de desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo da criança, bem como às questões mais ligadas à formação de profissionais, propostas pedagógicas e curriculares e políticas públicas para a faixa etária de zero a seis anos. Muitos desses trabalhos são relatos de experiências vivenciadas no cotidiano das escolas infantis, porém, não chegam a tratar das relações de gênero ali presentes. Nota-se, portanto, que a produção acadêmica brasileira carece de estudos nesta área. Como refere Fulvia Rosemberg (1990, 1994), pouco se escreveu sobre a educação de meninos e meninas, principalmente na educação infantil. Ela observa que alguns trabalhos têm se limitado a discutir a relação professor/a - aluno/a ou então o sexismo nos livros didáticos.

Marina Subirats (1988, 1995) observou que na Espanha há poucos estudos sobre relações de gênero na escola. Ao pesquisar turmas de crianças entre 4 e 6 anos de idade, procurou mostrar que, desde a escola infantil, a criança aprende a desvalorizar todos as atividades consideradas femininas. Através da análise dos registros verbais das professoras, constatou que o gênero feminino era afetado

por uma negação constante, desde a linguagem utilizada, referindo-se às crianças sem- pre no masculino, até mesmo à negação sistemática de toda e qualquer conduta que pudesse ser identificada com comportamentos considerados “femininos”. Ela concluiu que a suposta igualdade existente na escola não surgia pela integração das características presentes em ambos os gêneros, mas pela negação ou exclusão de um deles. A autora afirma que é preciso aguçar o olhar para perceber novas formas de discriminação, que têm se tornado cada vez mais sutil.

Os estudos de Naima Browne e Pauline France (1988), desenvolvidos na Inglaterra, enfatizam o quanto o sexíssimo e racismo se manifestam nas ações, na representação visual dos sexos e na utilização da linguagem. Browne, por exemplo, analisa a história do atendimento às crianças desde o século XIX até a década de 70, procurando demonstrar como algumas teorias científicas têm se preocupado em explicar as diferenças entre pessoas ou grupos tomando como base a herança biológica ou o ambiente.

Elas observam ainda que desde o berçário as crianças são tratadas de forma diferente em função do sexo, listando uma série de áreas ou situações em que isto se dá. Em relação ao choro, por exemplo, as autoras observam que os bebês masculinos são atendidos mais rapidamente quando choram, uma vez que muitas atendentes acham que meninos não devem/podem chorar, tratando, desta forma, de suprir as suas necessidades. Já o choro das meninas, ao contrário, é mais tolerado.

Valerie Walkerdine (1989, 1995) também traz uma importante contribuição para o entendimento das questões de gênero e poder presentes nas escolas infantis. Em sua análise, feita em algumas escolas inglesas, observou que os meninos costumavam assumir, através da linguagem, uma posição de autoridade frente às me- ninas, e também entre eles, através da competitividade. Estes estudos nos permitem observar o quanto os comportamentos são construídos a partir das concepções presentes numa dada sociedade, determinando assim efeitos de verdade que vão constituir os indivíduos.

Com relação à identidade de gênero e à identidade sexual também é possível entender que estas são plurais e estão em constante transformação. Tais identidades, embora intimamente relacionadas, não são uma só “coisa”. Para Guacira Lopes Louro (2003), enquanto a identidade de gênero liga-se à identificação histórica e social dos sujeitos, que se reconhecem como femininos ou masculinos, a identidade sexual está relacionada diretamente à maneira com que os indivíduos experenciam seus desejos corporais, das mais diversas formas: sozinhos/as, com parceiros do mesmo sexo ou não, etc.

Débora Britzman (1996, p. 74) mostra que as identidades sexuais não são fixas, nem se instalam de forma automática nos indivíduos, mas vão se construindo ao longo da vida, pois, segundo esta autora, a identidade sexual está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, geração, nacionalidade, aparência física e estilo popular. Tanto as identidades de gênero quanto as identidades sexuais podem ser caracterizadas pela instabilidade, sendo, portanto, passíveis de transformações.

Desta forma, torna-se temerário estabelecer um momento determinado para que as identidades de gênero e as identidades sexuais sejam “instaladas” ou “assentadas” nos indivíduos (Louro, 2003).

Desde que nascemos, estamos nos constituindo como sujeitos, com múltiplas identidades (de gênero, de etnia, religiosas, sexuais, etc), embora muitas vezes estes aspectos sejam ignorados, sendo vistos apenas sob a perspectiva essencialista.

A sexualidade, por exemplo, tem sido colocada como central à nossa existência, como é possível depreender do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, ao afirmar que ela:

> Tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pesso- as, pois independentemente da potencialidade reprodutora, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. (Brasil, 1998, p.17).

Esse discurso naturalizante e universal em torno da sexualidade têm produzidos poderosos efeitos de verdade. No entanto, pode-se observar que a sexualidade, embora tendo como suporte um corpo biológico, deve ser vista como uma construção social, uma invenção histórica, pois o sentido e o peso que lhe é atribuído são modelados em situações sociais concretas.

A sexualidade é tida como “a verdade definitiva sobre nós mesmos e sobre nossos corpos: ao invés disso, ela nos diz algo mais sobre a verdade da nossa cultura”. A sexualidade tem sido alvo de constante controle por parte da família, da escola e dos diversos aparatos culturais, incluindo- se aqui os livros didáticos e paradidáticos, como nos mostra o exemplo a seguir:

Meninos de pré-escola que apresentam comportamento feminino, ou que só gostam de brincar com as meninas, devem ser incentivados de maneira gentil, mas firme a participar das atividades tipicamente masculinas. Os meninos que apresentam trejeitos femininos muito acentuados, além das atitudes tomadas pela escola, devem ser encaminhados para tratamento psicológico. (SUPLICY, 1990, p.77).

É possível observar que mesmo tendo sido colocada em discurso de forma tão intensa nas últimas décadas, ela mais do que nunca tem sido vigiada e controla- da (Felipe, 1998). Em relação à escola, por exemplo, muitas/os educadoras/es têm tomado para si a responsabilidade de atuarem como “vigilantes” da sexualidade infantil, na tentativa de moldarem os comportamentos que consideram mais apropria- dos para meninos e meninas.

DANÇA

Toda ação humana envolve a atividade corporal. A criança é um ser em constante mobilidade, e utiliza-se dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas. A ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas. (RCN, 1998, p.67).

Portanto, a primeira forma de aprendizagem da criança é através da ação física, e a motricidade está ligada à atividade mental. A dança normalmente é vista, em nossas escolas, somente como forma de apresentação nas festinhas de fim de ano. Raramente atividades são desenvolvidas através dos movimentos corporais, ou seja, há uma ruptura drástica na fase de escolarização, pois, antes - na fase

da educação Infantil pulava amarelinha fazendo contas, encontravam seus pares numerais ao ditar da professora, as crianças aprendem construindo casas de papelão, veem copos plásticos se transformarem em objetos; pedaços de madeira virarem mesas. Assim, e com várias sucatas as crianças vão dando vida à imaginação e, paralelamente, constrói seu conhecimento, como afirma Freire (1997). Além disso, evidencia-se o trabalho com noções de tempo, espaço e características físicas do objeto.

Ainda para o autor supracitado, respeitar a atividade corporal é garantir que a criança viva com intensidade e alegria. Antes, entretanto, havia um movimento lúdico em sua aprendizagem, mas atualmente o mais importante é quando o caderno está cheio, privilegiando-se a quantidade em detrimento de exercícios criativos e prazerosos.

O corpo, por muito tempo, foi e muitas vezes ainda é considerado apenas em seu aspecto biológico, ou seja, em seus aspectos anatómicos e fisiológicos, porém, segundo Freire (1997), ele pode ser considerado um valioso recurso pedagógico, associando a ação física à mental. Hoje se sabe que há de se ter o respeito pelo corpo, enquanto fenômeno inteligente. Este passa pela busca de uma nova concepção de educação, em que se rompe com práticas opressoras e individualistas, e volta-se para o coletivo, para a importância da experiência motora, propiciando o desenvolvimento expressivo, que é fundamento da criação estética e da arte no processo de produção do conhecimento. Pactuamos, portanto, com as palavras do artista Arnaldo Antunes (1993, p. 23):

> O corpo existe e pode ser pego. É suficientemente opaco para que possa velo. Se ficar olhando anos você pode ver crescer o cabelo. O corpo existe porque foi feito. Por isso tem um buraco no meio. O corpo existe, dado que exala cheiro. E em cada extremidade existe um dedo. O corpo se cortado espirra um líquido vermelho. O corpo tem alguém como recheio.

Assim, como desprezar este elemento que pulsa, que tem vida e pede movi- mento?

DANÇA E GÊNERO NA ESCOLA

A ilusão da dança, a representação, se organiza numa abstração básica que gera um movimento vital, não auto expressivo, mas auto representativo, pois, parece brotar do sentimento, mas brota de uma intenção. Entretanto, esses movimentos e tensões espaciais, corpóreas e de dança – intencionalmente projetados e representados não contradizem o momento da unidade presente na compreensão da dança como totalidade vivida?

E a possibilidade de autoexpressão está totalmente excluída no fazer dança, em todos os seus níveis e formas, considerando-se aqui, a dança que se apreende, a dança que se expressa no quotidiano por prazer, e a dança-arte? Se um “corpo habita o espaço e o tempo” (PONTY, 1999, p.193), o (qualquer) corpo dançando abarca com muito mais significados de vida e vivências do que pode ser o movimento arte específico da dança – este um movimento, em suma, treinado, trabalhado para ser significativo dentro de uma linguagem estética.

Se a dança-arte não é uma imagem de um sintoma real, mas uma imagem de algo criado e imaginado, como sugere mesmo Langer os movimentos são reais; brotam de uma intenção e são gestos

reais, também partem, inevitavelmente, de alguma intenção e dessa manifestação real, para qualquer pessoa, dançarina ou não. É sempre o “gosto” pela dança, que leva alguém a “começar” a dançar. Se a autoexpressão é transcendida na obra de arte, como deve ser, ela é também o engajamento pessoal na experiência imediata, segundo Sheets Johnstone, é decorrente, justamente, de um momento intencional que faz a pessoa ser consciente pré-reflexivamente no momento da dança.

Compreender essa possibilidade de, não sendo reflexivo, ser intencionalmente consciente, configura uma relação existencial diferente, na dança, da relação objetiva que mantemos no quotidiano com a realidade envolvente. É a ideia de que uma outra forma de vida se revela em movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do conceito de gênero na educação infantil permite compreender que as diferenças entre meninos e meninas não são naturais, mas sim construídas socialmente ao longo do processo de socialização. Desde a primeira infância, as crianças são expostas a normas, valores e expectativas que influenciam diretamente a formação de suas identidades, muitas vezes reforçando padrões estereotipados e desigualdades de gênero (LOURO, 2003; SCOTT, 1995).

Nesse contexto, a escola desempenha um papel decisivo, podendo tanto reproduzir quanto desconstruir tais desigualdades. Quando não há uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, é comum que brinquedos, atividades, linguagens e até a organização do espaço escolar reforcem divisões rígidas entre o masculino e o feminino. No entanto, quando há intencionalidade pedagógica, a escola pode se tornar um espaço de transformação social, promovendo o respeito à diversidade e a igualdade de oportunidades para todas as crianças (BRASIL, 1998).

Dessa forma, o papel do professor é essencial nesse processo, pois cabe a ele identificar práticas discriminatórias e intervir de maneira consciente, promovendo experiências que favoreçam a convivência respeitosa entre meninos e meninas. A formação docente, nesse sentido, deve contemplar discussões sobre gênero, diversidade e direitos humanos, possibilitando uma atuação pedagógica crítica e reflexiva.

Por fim, é fundamental destacar que a construção de uma educação infantil mais justa e inclusiva depende do compromisso coletivo da escola em desconstruir estereótipos e valorizar as diferenças. Ao reconhecer que o gênero é uma construção social, abre-se espaço para práticas educativas mais democráticas, que respeitem as singularidades das crianças e contribuam para a formação de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com uma sociedade mais igualitária e humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, A. **As Coisas**. São Paulo: Iluminuras, 1993.

AQUINO, J.G. **Sexualidade na Escola**. Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília. 1998.

FELIPE, J. **Sexualidade nos livros infantis:** relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar (org.). Saúde e Sexualidade na Escola. Porto Alegre: Mediação, 1998.

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro:** Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

LOURO, G.L. **Gênero, Sexualidade e Educação.** Uma Perspectiva Pós Estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, G.L. **Gênero, História e Educação:** Construção e Desconstrução. Educação & Realidade, 20(2):101-132. 1995.

PRADO, V.M.; RIBEIRO, A.I.M. **Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar:** um início de conversa. Motriz, Rio Claro, v.16 n.2 p.402-413, abr./jun. 2010.

RODRIGUES, C.A.G. et al. **Pluralidade Cultural:** Análise e Reflexão. Leituras: Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires, Año 20, Nº 204, Mayo de 2015.

SCOTT, J. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, n.20(2):71-100, 1995



AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

AFFECTIVITY AND SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT

MARIANA POLICASTRO PINTON
Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP (2012); Pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2016); Pós-graduação em Neuropsicologia pela Faculdade Conectada (FACONNECT) (2025); Pós-graduação em Arte, Educação e Terapia pela Faculdade Conectada (FACONNECT) (2026); Professora no Município de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo aborda a relação entre afetividade e desenvolvimento socioemocional, destacando sua importância na formação integral do indivíduo. O estudo evidencia o papel fundamental da família como primeiro espaço de socialização, responsável pela construção dos vínculos iniciais, bem como a importância da escola como ambiente promotor de interações sociais e aprendizagens significativas. Além disso, são analisadas as competências socioemocionais, como empatia, autocontrole e habilidades sociais, consideradas essenciais para a convivência em sociedade. O artigo também discute os desafios contemporâneos que impactam o desenvolvimento emocional, incluindo o uso excessivo de tecnologias e as mudanças nas relações sociais. Por fim, destaca-se a necessidade de estratégias educativas que integrem afetividade e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral dos indivíduos. Conclui-se que investir na dimensão socioemocional é fundamental para a formação de sujeitos mais conscientes, equilibrados e preparados para os desafios da vida em sociedade.

Palavras-chave: Afetividade; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem; Relações Educativas.

ABSTRACT

This article addresses the relationship between affectivity and socio-emotional development, highlighting its importance in the holistic development of the individual. The study underscores the fundamental role of the family as the primary space for socialization—responsible for establishing initial bonds—as well as the importance of the school as an environment that fosters social interactions and meaningful learning. Furthermore, it analyzes socio-emotional competencies such as empathy, self-control, and social skills, which are considered essential for living in society. The article also discusses contemporary challenges impacting emotional development, including the excessive use of technology and changes in social relationships. Finally, it highlights the need for educational strategies that integrate affectivity and learning, thereby promoting the holistic development of individuals. It concludes that investing in the socio-emotional dimension is crucial for shaping individuals who are more self-aware, balanced, and prepared for the challenges of life in society.

Keywords: Affectivity; Early Childhood Education; Child Development; Learning; Educational Relationships.

INTRODUÇÃO

A afetividade constitui um elemento essencial no desenvolvimento humano, especialmente no que se refere à construção das relações sociais, da identidade e da aprendizagem. Ao longo das últimas décadas, estudos nas áreas da psicologia e da educação têm evidenciado que os aspectos emocionais não podem ser dissociados dos processos cognitivos, uma vez que ambos se articulam de maneira integrada no desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, compreender a afetividade como parte fundamental do desenvolvimento socioemocional torna-se indispensável para a promoção de práticas educativas mais humanas e significativas.

O desenvolvimento socioemocional envolve a capacidade de reconhecer, expressar e regular emoções, bem como de estabelecer relações interpessoais saudáveis. Esse processo inicia-se desde os primeiros anos de vida, sendo fortemente influenciado pelas interações familiares e pelo contexto social em que a criança está inserida. De acordo com Wallon (2007), a afetividade desempenha papel central na formação do sujeito, pois é por meio dela que a criança estabelece vínculos, constrói sua personalidade e interage com o mundo ao seu redor.

No contexto educacional, a afetividade assume um papel ainda mais relevante, uma vez que interfere diretamente na motivação, no interesse e no desempenho dos estudantes. A relação entre professor e aluno, quando baseada no respeito, na empatia e no acolhimento, favorece um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento integral. Conforme aponta Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, sendo o afeto um mediador fundamental nesse processo.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a importância da afetividade no desenvolvimento socioemocional, destacando suas contribuições para o processo educativo e para a formação integral do indivíduo. Busca-se, ainda, refletir sobre o papel da família e da escola na promoção de competências socioemocionais, bem como apresentar estratégias que favoreçam o desenvolvimento emocional saudável, especialmente no contexto da educação infantil.

CONCEITOS DE AFETIVIDADE

A afetividade é um conceito amplo que envolve emoções, sentimentos, paixões e estados de humor, estando diretamente relacionada às formas como os indivíduos se conectam consigo mesmos, com os outros e com o ambiente. No campo da psicologia e da educação, a afetividade é compreendida como um elemento fundamental para o desenvolvimento humano, pois influencia tanto os aspectos cognitivos quanto os comportamentais.

Henri Wallon, um dos principais teóricos que estudaram a relação entre afetividade e desenvolvimento, destaca que o ser humano não pode ser compreendido de forma fragmentada, uma vez que emoção e inteligência estão intrinsecamente ligadas. Para o autor, a afetividade desempenha papel central no desenvolvimento da criança, especialmente nos primeiros anos de vida.

> “A afetividade e a inteligência são inseparáveis e se desenvolvem reciprocamente, influenciando-se mutuamente ao longo de todo o processo de desenvolvimento humano” (WALLON, 2007, p. 122).

Nesse sentido, a afetividade não deve ser vista como um aspecto secundário, mas como parte constitutiva da aprendizagem e das relações sociais. Ela se manifesta nas interações, nas expressões emocionais e na forma como o indivíduo reage às experiências vividas. Assim, compreender o conceito de afetividade é essencial para a construção de práticas educativas que considerem o aluno em sua totalidade, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional e social.

O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

O desenvolvimento socioemocional refere-se ao processo pelo qual o indivíduo aprende a compreender, expressar e regular suas emoções, além de estabelecer relações interpessoais saudáveis e significativas. Esse desenvolvimento ocorre de forma gradual, iniciando-se na primeira infância e estendendo-se ao longo de toda a vida, sendo influenciado por fatores biológicos, sociais e culturais.

De acordo com Goleman (1995), o desenvolvimento socioemocional está diretamente relacionado à inteligência emocional, que envolve habilidades como autoconsciência, autocontrole,

motivação, empatia e competências sociais. Essas habilidades são fundamentais para que o indivíduo consiga lidar com desafios cotidianos, tomar decisões responsáveis e construir relações positivas.

Além disso, o desenvolvimento socioemocional está intimamente ligado às experiências vividas pela criança em seu contexto familiar e escolar. As interações com adultos e com outras crianças desempenham papel essencial na construção dessas competências, uma vez que possibilitam a aprendizagem de normas sociais, valores e formas de comunicação.

Nesse contexto, autores como Vygotsky (1998) ressaltam que o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais, sendo mediado pela cultura e pela linguagem. Assim, o ambiente em que a criança está inserida influencia diretamente sua capacidade de desenvolver habilidades emocionais e sociais.

Portanto, compreender os fundamentos do desenvolvimento socioemocional é essencial para a elaboração de práticas educativas que promovam o desenvolvimento integral do indivíduo, considerando não apenas o aspecto cognitivo, mas também suas dimensões emocionais e sociais.

TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO AFETIVO

O estudo do desenvolvimento afetivo tem sido amplamente abordado por diferentes teóricos que buscaram compreender a relação entre emoção, cognição e interação social no processo de formação do indivíduo. Entre os principais autores que contribuíram para essa discussão destacam-se Henri Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky, cujas teorias oferecem importantes fundamentos para a compreensão da afetividade no desenvolvimento humano.

Henri Wallon enfatiza a centralidade da afetividade, especialmente na infância, ao considerar que o desenvolvimento ocorre por meio da integração entre os aspectos motores, cognitivos e emocionais. Para o autor, a emoção é o primeiro meio de comunicação da criança com o mundo, sendo essencial para a construção das relações sociais.

“A emoção é o primeiro vínculo entre o indivíduo e o meio social, constituindo-se como base para o desenvolvimento das demais funções psíquicas” (WALLON, 2007, p. 89).

Jean Piaget, por sua vez, embora tenha dado maior ênfase ao desenvolvimento cognitivo, reconhece que a afetividade está intrinsecamente ligada à inteligência, funcionando como energia que impulsiona a ação e o pensamento. Já Vygotsky destaca o papel das interações sociais e da cultura no desenvolvimento humano, afirmando que as funções psicológicas superiores se desenvolvem a partir das relações estabelecidas com o outro.

Dessa forma, as teorias do desenvolvimento afetivo evidenciam que emoção e cognição não são processos isolados, mas dimensões interdependentes que se constroem ao longo da vida. Compreender

essas abordagens teóricas é fundamental para orientar práticas educativas que valorizem a afetividade como elemento central no processo de ensino e aprendizagem.

A RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM

A relação entre afetividade e aprendizagem tem sido amplamente discutida no campo educacional, evidenciando que os processos emocionais exercem influência direta sobre a construção do conhecimento. A aprendizagem não ocorre de maneira isolada, sendo permeada pelas experiências afetivas que o sujeito vivencia no ambiente escolar. Dessa forma, sentimentos como segurança, pertencimento e valorização contribuem significativamente para o engajamento e o desempenho dos estudantes.

De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo está profundamente ligado às interações sociais, sendo mediado por elementos culturais e afetivos. Nesse sentido, o vínculo estabelecido entre professor e aluno desempenha papel fundamental no processo de aprendizagem, pois um ambiente acolhedor favorece a participação ativa e a construção do conhecimento.

Além disso, estudos apontam que alunos que se sentem emocionalmente seguros tendem a apresentar maior motivação para aprender, maior autonomia e melhor desempenho acadêmico. Por outro lado, contextos marcados por relações autoritárias ou pela ausência de vínculos afetivos podem gerar desinteresse, insegurança e dificuldades no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, o professor assume um papel essencial como mediador não apenas do conhecimento, mas também das relações afetivas. Sua postura, suas práticas pedagógicas e a forma como se relaciona com os alunos influenciam diretamente o clima da sala de aula e, consequentemente, os resultados educacionais.

Portanto, reconhecer a importância da afetividade no processo de aprendizagem é fundamental para a construção de uma educação mais humanizada, que considere o aluno em sua totalidade e promova o desenvolvimento integral.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

A família constitui o primeiro espaço de socialização do indivíduo, sendo fundamental para o desenvolvimento socioemocional da criança. É no ambiente familiar que se estabelecem os primeiros vínculos afetivos, responsáveis por influenciar a forma como a criança percebe a si mesma, os outros e o mundo ao seu redor. As interações familiares contribuem significativamente para a construção da autoestima, da segurança emocional e das habilidades sociais.

De acordo com Bowlby (1984), a qualidade dos vínculos estabelecidos na infância exerce impacto duradouro no desenvolvimento emocional e nas relações futuras. A teoria do apego, proposta

pelo autor, destaca a importância de relações seguras e consistentes entre a criança e seus cuidadores, fundamentais para o desenvolvimento saudável.

> “A propensão para estabelecer fortes laços afetivos com determinados indivíduos é um componente básico da natureza humana, presente desde o nascimento e essencial para a sobrevivência e o desenvolvimento psicológico” (BOWLBY, 1984, p. 39).

Nesse sentido, práticas parentais baseadas no afeto, no diálogo e na escuta ativa favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, autocontrole e resolução de conflitos. Por outro lado, ambientes familiares marcados por negligência, autoritarismo ou instabilidade emocional podem comprometer o desenvolvimento da criança, gerando dificuldades nas relações sociais e na regulação das emoções.

Assim, a família desempenha um papel indispensável na formação integral do indivíduo, sendo responsável por oferecer um ambiente seguro e acolhedor que favoreça o desenvolvimento emocional saudável. A parceria entre família e escola, nesse contexto, torna-se essencial para potencializar o desenvolvimento socioemocional das crianças.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO AFETIVO

A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento afetivo e socioemocional das crianças, configurando-se como um dos principais ambientes de socialização após a família. Nesse espaço, os indivíduos têm a oportunidade de ampliar suas relações interpessoais, vivenciar diferentes situações sociais e desenvolver habilidades emocionais essenciais para a convivência em grupo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a educação deve promover o desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando não apenas os aspectos cognitivos, mas também as dimensões emocionais e sociais. Nesse sentido, a escola precisa criar um ambiente acolhedor, inclusivo e respeitoso, que favoreça a expressão de sentimentos, o diálogo e a construção de vínculos positivos.

O clima escolar, caracterizado pela qualidade das relações entre professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, exerce grande influência no desenvolvimento socioemocional. Ambientes que valorizam o respeito, a empatia e a cooperação contribuem para a formação de indivíduos mais seguros, autônomos e preparados para lidar com desafios.

Além disso, práticas pedagógicas que incentivam a participação, o trabalho em grupo e a resolução de conflitos de forma construtiva são essenciais para o fortalecimento das competências socioemocionais. O professor, nesse contexto, atua como mediador das relações e facilitador do desenvolvimento emocional, sendo responsável por promover experiências que integrem afeto e aprendizagem.

Portanto, a escola, ao reconhecer a importância da afetividade, torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral do sujeito, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e socialmente responsáveis.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

As competências socioemocionais referem-se a um conjunto de habilidades que permitem ao indivíduo compreender e gerenciar suas emoções, estabelecer relações saudáveis e tomar decisões responsáveis. Essas competências são fundamentais para o desenvolvimento integral, pois contribuem não apenas para o bem-estar emocional, mas também para o sucesso acadêmico e social.

Entre as principais competências socioemocionais destacam-se o autoconhecimento, que envolve a capacidade de reconhecer emoções, pensamentos e valores; o autocontrole, relacionado à regulação emocional e ao gerenciamento de impulsos; a empatia, que permite compreender e respeitar os sentimentos dos outros; as habilidades sociais, essenciais para a convivência em grupo; e a tomada de decisão responsável, que envolve escolhas éticas e conscientes.

De acordo com Goleman (1995), essas competências fazem parte da inteligência emocional e são determinantes para a forma como os indivíduos lidam com desafios, constroem relações e se adaptam a diferentes contextos sociais.

> “A inteligência emocional inclui a capacidade de motivar a si mesmo, persistir diante das frustrações, controlar impulsos e regular o próprio estado de espírito, além de demonstrar empatia e manter relações sociais satisfatórias” (GOLEMAN, 1995, p. 54).

No contexto educacional, o desenvolvimento dessas competências deve ser incentivado desde a infância, por meio de práticas pedagógicas que promovam a reflexão, o diálogo e a cooperação. A escola, ao trabalhar essas habilidades, contribui para a formação de indivíduos mais equilibrados emocionalmente, capazes de enfrentar desafios e conviver de forma harmoniosa em sociedade.

Assim, as competências socioemocionais configuram-se como elementos essenciais para a formação humana, sendo indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa, empática e colaborativa.

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A afetividade na Educação Infantil é um elemento central para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que, nessa fase, as experiências emocionais e sociais são determinantes para a construção da identidade, da autonomia e das relações interpessoais. O ambiente educativo deve ser organizado de forma a promover o acolhimento, o cuidado e a valorização das emoções, possibilitando que a criança se sinta segura para explorar, interagir e aprender.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), o cuidar e o educar são dimensões indissociáveis no trabalho com crianças pequenas, sendo a afetividade um dos pilares dessa prática. Nesse sentido, o professor deve estabelecer vínculos positivos com os alunos, demonstrando sensibilidade às suas necessidades emocionais e respeitando seus ritmos e individualidades.

Além disso, as interações e as brincadeiras desempenham papel fundamental no desenvolvimento socioemocional, pois permitem que a criança expresse sentimentos, desenvolva a empatia e aprenda a lidar com regras e frustrações. O brincar, portanto, não é apenas uma atividade lúdica, mas uma forma essencial de aprendizagem e desenvolvimento.

Outro aspecto relevante é a promoção da autonomia, que deve ser incentivada por meio de práticas que estimulem a participação ativa da criança nas atividades do cotidiano escolar. Ao se sentir capaz e valorizada, a criança desenvolve confiança em si mesma, fortalecendo sua autoestima e sua capacidade de se relacionar com o outro.

Portanto, a afetividade na Educação Infantil deve ser compreendida como base para o desenvolvimento socioemocional, sendo responsabilidade da escola proporcionar um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, que favorece a formação integral da criança.

DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

O desenvolvimento socioemocional, embora essencial para a formação integral do indivíduo, enfrenta diversos desafios no contexto contemporâneo. Mudanças sociais, avanços tecnológicos e transformações nas dinâmicas familiares têm impactado significativamente a forma como crianças e jovens constroem suas relações e lidam com suas emoções.

Um dos principais desafios refere-se ao uso excessivo de tecnologias digitais, que pode limitar as interações presenciais e dificultar o desenvolvimento de habilidades como empatia, comunicação e resolução de conflitos. Além disso, a exposição precoce a conteúdos digitais pode influenciar negativamente a regulação emocional, contribuindo para comportamentos impulsivos e dificuldades de concentração.

Outro fator relevante diz respeito às dificuldades emocionais enfrentadas por crianças, como ansiedade, insegurança e baixa autoestima, muitas vezes decorrentes de contextos familiares instáveis ou de ambientes escolares pouco acolhedores. Nessa perspectiva, a falta de preparo de alguns profissionais da educação para lidar com as demandas socioemocionais também se configura como um obstáculo importante.

De acordo com Goleman (1995), a ausência de desenvolvimento adequado das competências emocionais pode comprometer a capacidade do indivíduo de lidar com situações adversas e de estabelecer relações saudáveis.

“Pessoas com pouca inteligência emocional têm maior dificuldade em controlar impulsos, lidar com frustrações e manter relações interpessoais equilibradas” (GOLEMAN, 1995, p. 78).

Diante desses desafios, torna-se fundamental que tanto a família quanto a escola assumam um papel ativo na promoção do desenvolvimento socioemocional, investindo em práticas que favoreçam o diálogo, o acolhimento e o fortalecimento das relações afetivas. Assim, será possível minimizar os impactos negativos e contribuir para a formação de indivíduos mais preparados para os desafios da vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento socioemocional, articulado à afetividade, constitui um elemento essencial na formação integral do indivíduo. Ao longo deste artigo, foi possível compreender que as emoções, os vínculos afetivos e as interações sociais desempenham um papel determinante na construção da identidade, no desenvolvimento cognitivo e na forma como o sujeito se relaciona com o mundo.

A afetividade, conforme discutido, não pode ser dissociada dos processos de aprendizagem, uma vez que influencia diretamente a motivação, o engajamento e o desempenho dos indivíduos em diferentes contextos. Nesse sentido, tanto a família quanto a escola assumem responsabilidades fundamentais na promoção de ambientes acolhedores e seguros, que favoreçam o desenvolvimento emocional saudável.

Observou-se também que as competências socioemocionais são indispensáveis para a convivência em sociedade, sendo necessárias para a construção de relações empáticas, para a resolução de conflitos e para a tomada de decisões responsáveis. Diante dos desafios contemporâneos, como o avanço das tecnologias e as mudanças nas dinâmicas sociais, torna-se ainda mais urgente investir em práticas que fortaleçam essas competências desde a infância.

Além disso, destaca-se a importância da formação de educadores preparados para lidar com as dimensões emocionais dos alunos, bem como a necessidade de políticas educacionais que valorizem o desenvolvimento integral, conforme orientações de documentos oficiais como a BNCC.

Portanto, conclui-se que a integração entre afetividade e desenvolvimento socioemocional é indispensável para a formação de indivíduos mais equilibrados, conscientes e capazes de atuar de forma ética e responsável na sociedade. Investir nessa dimensão da educação significa contribuir para a construção de uma sociedade mais humana, justa e solidária.

REFERÊNCIAS

BOWLBY, John. **Apego e perda: apego.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).** Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1975.

QUEM CUIDA DE QUEM CUIDA? O ADOECIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DIANTE DAS EXIGÊNCIAS DO COTIDIANO ESCOLAR

WHO CARES FOR THE CAREGIVERS? ILLNESS AMONG EDUCATION PROFESSIONALS FACING THE DEMANDS OF DAILY SCHOOL LIFE

MILENE MONTEIRO
Profissional da Educação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Especialista em Educação. Pós-graduada em Práticas da Educação Infantil. Atua nas áreas de Educação Infantil, Gestão Escolar e Educação Inclusiva.

RESUMO

Quem trabalha em uma escola sabe que boa parte do dia não acontece exatamente como foi planejado. Uma situação que parecia simples pode exigir mais atenção, uma família pode precisar conversar ou algum problema pode mudar o que havia sido organizado para aquele dia. Enquanto isso, as outras tarefas continuam aguardando. Quando dias assim se repetem com frequência, o cansaço pode acabar sendo tratado apenas como parte da rotina. É sobre esse desgaste, muitas vezes percebido aos poucos, que este artigo procura refletir. A discussão considera as responsabilidades assumidas pelos profissionais da educação e as condições que encontram para realizar o próprio trabalho. Para pensar sobre essas questões, foram utilizados autores que estudam educação, trabalho e saúde do trabalhador. A leitura desses autores ajudou a olhar com mais atenção para situações que fazem parte do dia a dia de quem trabalha na escola. Não se pretende afirmar que todo adoecimento tenha origem no trabalho ou que todos os profissionais vivam as mesmas dificuldades. Cada pessoa reage de uma maneira e há muitos fatores que podem interferir na saúde. Ainda assim, o trabalho ocupa uma parte importante da vida e as condições em que ele acontece também precisam ser consideradas. Quando o excesso de tarefas, a falta de tempo ou a dificuldade de encontrar apoio passam a fazer parte da rotina, não parece suficiente deixar somente nas mãos do profissional a responsabilidade de encontrar uma maneira de

continuar. Falar sobre o cuidado com quem trabalha na educação exige olhar também para aquilo que acontece no dia a dia das escolas, para os limites de atuação de seus profissionais e para as condições que encontram para exercer suas funções. O cuidado não deveria aparecer somente quando o cansaço já se transformou em um problema maior.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Saúde do Trabalhador; Adoecimento Profissional; Sobrecarga de Trabalho; Profissionais da Educação.

ABSTRACT

Anyone working in a school knows that a large part of the day does not unfold exactly as planned. A seemingly simple situation may demand extra attention, a family might need to talk, or a problem may disrupt the day's schedule. Meanwhile, other tasks remain pending. When such days recur frequently, the resulting fatigue can end up being dismissed as merely part of the routine. This article reflects on this type of strain, which often accumulates gradually. The discussion considers the responsibilities assumed by education professionals and the conditions under which they perform their work. To explore these issues, the study draws on authors who research education, labor, and worker health. Engaging with these authors helped shed light on situations that are part of the daily lives of school staff. The aim is not to claim that all illness stems from work or that every professional faces the same difficulties; individuals react differently, and many factors can affect health. Nevertheless, work occupies a significant part of life, and the conditions under which it takes place must be taken into account. When an excessive workload, a lack of time, or a difficulty in finding support become part of the routine, it seems insufficient to place the sole responsibility on the professional to find a way to carry on. Addressing the well-being of those working in education requires looking at the daily realities of schools, the limits of professional practice, and the conditions under which staff perform their duties. Care should not come into play only after fatigue has already escalated into a major problem.

Keywords: Teaching Work; Worker Health; Occupational Illness; Work Overload; Education Professionals.

INTRODUÇÃO

Quem trabalha em uma escola sabe que o planejamento é necessário, mas também sabe que nem sempre o dia acontece como estava previsto. Há horários, reuniões, registros, atividades e prazos que fazem parte da rotina. Ao mesmo tempo, surgem situações que precisam ser atendidas naquele momento: uma criança que não está bem, uma família que procura a escola, um conflito, a ausência de um profissional ou algum acontecimento mais delicado. Trabalhar com pessoas sempre envolveu

imprevistos. O que merece atenção é a quantidade de demandas que foram sendo incorporadas ao cotidiano escolar e a expectativa de que os profissionais consigam responder a quase todas elas.

O trabalho pedagógico permanece como uma responsabilidade central da escola, mas está longe de ser a única preocupação de quem trabalha nela. Professores e equipes gestoras acompanham a frequência dos estudantes, conversam com famílias, mediam conflitos, participam dos processos de inclusão e lidam com situações de vulnerabilidade que, muitas vezes, exigem a participação de outros serviços. A escola não pode simplesmente ignorar aquilo que afeta seus estudantes, mas perceber um problema não significa ter condições de resolvê-lo.

Essa diferença entre perceber e conseguir responder ajuda a compreender parte do desgaste vivido por muitos profissionais. A escola identifica uma situação, conversa, registra, orienta e realiza encaminhamentos. Algumas respostas chegam rapidamente; outras demoram. Enquanto isso, o restante do trabalho continua. Outras crianças precisam de atenção, outras famílias procuram atendimento e os prazos permanecem. Em muitos momentos, o profissional precisa decidir o que não pode esperar e o que terá de ficar para depois.

O cansaço, nesse contexto, nem sempre aparece de uma vez. Um dia difícil parece apenas um dia ruim; uma semana corrida parece passageira. Depois vem outra. Algumas pendências são resolvidas e outras continuam esperando. Aos poucos, trabalhar com a sensação de que sempre falta alguma coisa pode começar a parecer normal. Há profissionais que levam tarefas para casa e há aqueles que não levam nenhum documento, mas continuam pensando em uma conversa, em uma criança ou em um problema que ficou sem resposta.

É claro que isso não acontece da mesma maneira com todos. Cada pessoa vive o trabalho de uma forma e as escolas possuem realidades distintas. Ainda assim, quando cansaço, sobrecarga e dificuldade de se desligar aparecem com frequência na experiência de muitos trabalhadores, parece insuficiente explicar tudo apenas pela maneira como cada indivíduo lida com a pressão. Também é preciso olhar para o trabalho e para as condições em que ele acontece.

Dejours (1992), ao estudar as relações entre trabalho e sofrimento, mostra que a atividade profissional pode ser fonte de realização e reconhecimento, mas também pode produzir sofrimento, especialmente quando existe uma distância persistente entre aquilo que o trabalhador considera necessário fazer e aquilo que consegue realizar nas condições disponíveis. Na escola, essa distância pode aparecer quando um professor percebe que uma criança precisa de atenção mais individualizada, mas continua responsável por todo o grupo, ou quando uma equipe gestora reconhece a necessidade de acompanhar uma família e, ao mesmo tempo, precisa responder a várias outras situações.

A dedicação ocupa um lugar importante na forma como se fala sobre educação. Espera-se que o professor se envolva, procure alternativas e não desista facilmente. Da gestão, espera-se disponibilidade, capacidade de resolver problemas e apoio à equipe. Há valor nesse compromisso, mas ele também precisa ter limites. Nem todo problema pode ser resolvido por uma pessoa e nem toda situação que chega à escola pode ser resolvida somente por ela.

Este artigo tem como objetivo discutir o adoecimento dos profissionais da educação a partir da relação entre as exigências do cotidiano escolar e as condições encontradas para realizar o trabalho. Busca-se compreender como a ampliação das responsabilidades, a dificuldade de estabelecer limites, a culpa de não conseguir fazer tudo e a ideia de vocação podem contribuir para a naturalização da sobrecarga. Também se pretende refletir sobre formas de cuidado que não coloquem exclusivamente sobre o indivíduo a responsabilidade por permanecer saudável.

A discussão é de natureza qualitativa e foi construída por meio de pesquisa bibliográfica sobre educação, organização do trabalho e saúde do trabalhador, com base principalmente em Dejours (1992), Freire (1996), Codo (1999) e Oliveira (2004). Não se pretende afirmar que exista uma única causa para o adoecimento nem que todos os profissionais vivam a mesma experiência. O propósito é analisar situações recorrentes no cotidiano escolar e discutir porque o desgaste permanente não deveria ser tratado como uma consequência natural da profissão.

O texto está organizado em cinco partes. A primeira discute o trabalho que ultrapassa os limites da jornada formal. A segunda aborda o acolhimento dos próprios profissionais. A terceira trata da culpa e da sensação de nunca fazer o suficiente. A quarta problematiza a associação entre vocação, amor pela profissão e aceitação do excesso. A quinta apresenta caminhos possíveis para que o cuidado com quem trabalha na educação não permaneça apenas no discurso.

QUANDO O TRABALHO NA EDUCAÇÃO ULTRAPASSA OS LIMITES DA JORNADA

O horário de trabalho termina, mas nem sempre é nesse momento que o profissional consegue se desligar do que aconteceu na escola. Algumas tarefas ficam para depois, certos problemas ainda precisam de resposta e há situações que continuam sendo lembradas mesmo quando o dia já terminou. Para professores, isso pode aparecer no planejamento não concluído, nos registros pendentes ou em uma atividade que ainda precisa ser organizada. Na gestão, as situações são outras, mas a sensação pode ser parecida: um documento precisa ser finalizado, uma família aguarda retorno ou uma situação terá de ser retomada no dia seguinte.

Há ainda uma parte do trabalho que não fica registrada em lugar nenhum. É a preocupação com uma criança que apresentou uma mudança de comportamento, com uma família que vive uma situação difícil ou com algum problema para o qual ainda não se encontrou um caminho. O profissional pode ter encerrado as tarefas daquele dia e, mesmo assim, continuar pensando no assunto.

Ficar um pouco além do horário para concluir algo pode acontecer em qualquer profissão. A questão muda quando isso se torna frequente e passa a ser entendido como parte normal do trabalho. O que não foi concluído em um dia fica para o outro, mas o dia seguinte já chega com novas tarefas. Aos poucos, o tempo de descanso começa a ser disputado pelas pendências.

Os aplicativos de mensagens também alteraram essa relação. Eles facilitaram a comunicação e ajudam a resolver muitas situações, mas permitiram que as demandas chegassem a qualquer horário. Nem sempre existe uma cobrança direta para que o profissional responda fora da jornada. Muitas vezes, ele mesmo responde porque conhece a situação, sabe que alguém espera um retorno ou acredita que

será mais fácil resolver naquele momento. Quando isso se repete, a fronteira entre trabalho e descanso fica menos clara.

Na educação, estabelecer limites pode ser especialmente difícil porque muitas demandas envolvem pessoas. Quando existe uma criança precisando de atenção ou uma família vivendo uma situação delicada, deixar o assunto para o dia seguinte pode causar incômodo, mesmo quando não há nada que possa ser feito naquele momento. Por isso, olhar apenas para o horário oficial não mostra tudo o que está envolvido na rotina. Existe o tempo dedicado às tarefas e existe também o tempo em que o trabalho continua ocupando o pensamento.

Oliveira (2004), ao discutir a reestruturação do trabalho docente, chama atenção para a ampliação das responsabilidades assumidas pelos profissionais da educação. Ao longo do tempo, diferentes atribuições foram incorporadas à rotina escolar. O professor acompanha a aprendizagem, planeja, registra, participa de reuniões, conversa com famílias e responde às situações que surgem durante o dia. Na gestão, uma demanda administrativa pode ser interrompida pelo atendimento de uma família, por uma situação envolvendo um estudante ou por uma necessidade da equipe.

O que torna essa rotina cansativa nem sempre é uma tarefa específica. Muitas vezes, é a quantidade de coisas acontecendo ao mesmo tempo. Há dias em que o profissional começa uma atividade e precisa interrompê-la várias vezes. No fim da jornada, trabalhou o dia inteiro, resolveu diferentes situações e, ainda assim, olha para o que ficou pendente e tem a impressão de que fez pouco.

Essa sensação pode ser injusta com o próprio trabalhador. Uma tarefa não concluída não significa necessariamente falta de organização. Existem dias em que não há tempo suficiente para tudo o que precisa ser feito. Mesmo assim, é comum pensar que seria preciso trabalhar mais rápido ou administrar melhor o tempo. Em alguns casos, mudar a organização ajuda; em outros, o problema está na quantidade de trabalho que precisa caber dentro da jornada.

Dejours (1992) ajuda a compreender esse conflito ao mostrar que o sofrimento pode aparecer quando o trabalhador conhece o trabalho que considera necessário, mas não encontra condições para realizá-lo como gostaria. Na escola, saber o que precisa ser feito não significa ter tempo, equipe ou apoio para fazer tudo. O desgaste, portanto, não vem apenas da quantidade de tarefas, mas também daquilo que permanece sem resposta.

Discutir os limites da jornada não significa defender distanciamento ou falta de compromisso. Os vínculos fazem parte da educação e são importantes para muitos profissionais. A questão é reconhecer que ninguém consegue permanecer disponível o tempo inteiro. O descanso não deveria depender de todas as pendências terem sido resolvidas, porque na escola quase sempre haverá alguma coisa esperando. Quando a dedicação começa a ser medida pela quantidade de tempo oferecida além da jornada, é necessário rever o que se tornou habitual.

UMA ESCOLA QUE ACOLHE, MAS NEM SEMPRE CONSEGUE ACOLHER QUEM NELA TRABALHA

O acolhimento está presente em muitas discussões sobre educação. Espera-se que estudantes sejam recebidos com respeito, que suas necessidades sejam observadas e que as famílias encontrem espaço para conversar. Quando se trata dos profissionais que trabalham nesse mesmo ambiente, porém, nem sempre o cuidado recebe a mesma atenção.

Quem trabalha na escola também adoece, enfrenta problemas familiares, vive perdas e atravessa períodos de maior cansaço. A rotina, entretanto, não para quando isso acontece. As crianças continuam chegando, as famílias continuam procurando atendimento e as tarefas permanecem. Em equipes reduzidas, a ausência de uma pessoa é percebida rapidamente e o trabalho precisa ser reorganizado.

Essa realidade ajuda a entender por que alguns profissionais sentem dificuldade até para se afastar quando não estão bem. Quem precisa faltar sabe que outra pessoa provavelmente assumirá parte de suas tarefas. A pressão nem sempre é explícita. O próprio trabalhador conhece a rotina e consegue imaginar o impacto de sua ausência. Por isso, pode adiar um cuidado, insistir em trabalhar ou sentir culpa quando realmente precisa se afastar.

Se a ausência de um único profissional desorganiza de forma significativa o trabalho de todos os outros, a questão não deveria ser analisada apenas como uma dificuldade individual. Também é necessário observar as condições em que a equipe trabalha. No cotidiano, as escolas encontram maneiras de continuar funcionando: alguém muda o horário, outra pessoa assume uma tarefa diferente e a gestão reorganiza o que estava previsto. Essa capacidade de adaptação é importante, mas não pode se transformar na forma permanente de manter o trabalho.

Uma equipe pode resolver muitas dificuldades internamente e, ainda assim, estar sobrecarregada. Visto de fora, o fato de tudo continuar funcionando pode dar a impressão de que não existe problema. As atividades aconteceram, as crianças foram atendidas e as demandas urgentes foram resolvidas. O esforço necessário para que isso acontecesse, porém, nem sempre aparece.

Dejours (1992) destaca a importância do reconhecimento na experiência de quem trabalha. Reconhecimento não significa apenas elogio; também envolve a possibilidade de ter o esforço percebido e de falar sobre dificuldades sem que elas sejam imediatamente entendidas como incapacidade. No cotidiano escolar, um profissional precisa conseguir dizer que está encontrando dificuldade em determinada situação e pedir ajuda antes de chegar ao limite.

Isso nem sempre é simples. Muitas equipes trabalham em um ritmo tão intenso que as pessoas mal conseguem perceber como os colegas estão. Cada uma tenta responder às próprias demandas. A experiência profissional também não impede o desgaste. Quem trabalha há muitos anos pode conhecer bem sua função e, ainda assim, sentir-se esgotado. Ser competente e precisar de ajuda não são situações incompatíveis.

A equipe gestora também está inserida nessa realidade. Além das responsabilidades administrativas e pedagógicas, lida com conflitos, toma decisões e frequentemente precisa transmitir segurança em situações nas quais também não possui todas as respostas. Colocar sobre a gestão toda a responsabilidade de cuidar da equipe seria simplificar o problema. Uma relação respeitosa pode

melhorar o ambiente, mas há limites para aquilo que uma equipe consegue fazer quando todos estão submetidos às mesmas pressões.

Freire (1996) discute a educação a partir do respeito aos sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa compreensão também pode ser pensada nas relações de trabalho. Se a escola reconhece que estudantes possuem necessidades e limites, parece contraditório esperar que os adultos que trabalham nela suportem qualquer situação sem serem afetados.

Isso não significa que a escola possa resolver todos os problemas pessoais ou de saúde de seus profissionais. Muitas situações exigem acompanhamento fora do ambiente de trabalho. O que pode ser discutido é a maneira como a instituição reage quando alguém demonstra que não está bem. Há diferença entre não conseguir resolver o problema de uma pessoa e agir como se ele não existisse.

Ações sobre saúde mental e autocuidado podem contribuir, mas não substituem as condições concretas do cotidiano. Uma palestra não diminui uma carga de trabalho excessiva, nem resolve a falta de profissionais. O cuidado também aparece na forma como o trabalho é organizado, na possibilidade de dividir responsabilidades e na existência de espaço para que as dificuldades sejam percebidas antes de se tornarem maiores.

QUANDO O COMPROMISSO COMEÇA A SE MISTURAR COM CULPA

Quem trabalha na educação costuma assumir responsabilidades que não terminam no cumprimento de uma tarefa. Quando o trabalho envolve diretamente outras pessoas, principalmente crianças e estudantes, é difícil olhar para uma situação apenas como mais um item de uma lista. Há preocupação com o que aconteceu, com aquilo que ainda precisa ser feito e, muitas vezes, com o que poderia ter sido diferente.

Essa preocupação pode contribuir para um trabalho atento. O problema aparece quando o profissional passa a acreditar que deveria conseguir resolver tudo o que chega até ele, inclusive situações que não dependem apenas de sua atuação. Um estudante apresenta dificuldades e o professor procura outras formas de trabalhar; uma família precisa de acompanhamento e a equipe tenta manter contato; surge uma situação mais complexa e diferentes encaminhamentos são realizados. Mesmo depois de tudo o que estava ao alcance ter sido feito, nem sempre o resultado esperado acontece.

É nesse momento que pode surgir a pergunta sobre o que mais poderia ter sido feito. Rever decisões e buscar outras possibilidades fazem parte do trabalho. O problema começa quando toda situação sem o resultado esperado passa a ser vivida como falha pessoal. Há problemas que a escola acompanha, mas não consegue resolver sozinha. Um serviço pode demorar a atender um encaminhamento ou um estudante pode precisar de acompanhamento de outras áreas. Ainda assim, como a situação permanece no cotidiano, quem está mais próximo pode sentir que deveria fazer alguma coisa a mais.

Na educação, a ideia de fazer o melhor possível pode se transformar, sem que se perceba, na obrigação de fazer sempre mais. O profissional tenta outra estratégia, procura mais uma pessoa e

reorganiza novamente o trabalho. Em muitas situações, essa persistência produz bons resultados. Em outras, apenas aumenta o desgaste de quem já utilizou os recursos disponíveis.

A dificuldade está em perceber quando insistir ainda faz sentido e quando é necessário reconhecer que determinada situação ultrapassa a possibilidade de atuação de uma pessoa ou da própria escola. Esse limite pode gerar culpa. O professor pode sentir que não deu a atenção que gostaria a um estudante; um gestor pode terminar o dia pensando em uma família que não conseguiu atender com calma. Esses sentimentos aparecem, muitas vezes, justamente em profissionais muito envolvidos com o trabalho.

Quanto maior a responsabilidade sentida, mais difícil pode ser aceitar que nem tudo está sob controle. Aos poucos, o profissional passa a olhar principalmente para o que ficou faltando. Um dia inteiro de trabalho pode ser avaliado a partir de uma única pendência. Em vez de comparar o que fez com o tempo e as condições disponíveis, compara com tudo aquilo que acredita que deveria ter conseguido fazer.

Dejours (1992) permite compreender esse sofrimento a partir da distância entre o trabalho desejado e o trabalho possível. Para quem se importa com a qualidade do que faz, essa distância pode ser difícil de aceitar. Na escola, nem sempre é possível oferecer a resposta considerada ideal. Há momentos em que se trabalha com aquilo que está disponível. Isso não significa falta de compromisso; significa que o trabalho acontece dentro de uma realidade concreta.

É importante distinguir responsabilidade de controle. Um profissional pode ser responsável por realizar um encaminhamento, acompanhar uma situação ou desenvolver determinado trabalho. Isso não significa que controle todos os fatores envolvidos ou o resultado final. A gestão pode orientar e buscar apoio, mas não consegue resolver isoladamente todos os problemas sociais e familiares que chegam à escola.

Freire (1996) defende uma prática educativa comprometida e humana. Pensar o trabalho a partir dessa humanidade exige reconhecer que o profissional não possui respostas para tudo e que admitir uma dificuldade não diminui seu compromisso. Mesmo assim, pedir ajuda pode ser difícil, especialmente em equipes nas quais todos já estão ocupados. Cada pessoa tenta suportar um pouco mais para não aumentar a carga do colega.

O resultado pode ser uma equipe formada por pessoas que precisam de apoio, mas evitam pedi-lo porque sabem que os outros também estão cansados. Nessa situação, o problema deixa de ser apenas individual. A culpa também aparece quando o profissional precisa cuidar de si. Afastar-se por questões de saúde ou dizer que não pode assumir uma nova tarefa pode trazer a sensação de estar deixando outras pessoas em dificuldade.

Não basta, portanto, dizer ao profissional que ele não deve sentir culpa. Também é necessário observar as condições que fazem com que um afastamento individual tenha consequências tão grandes para toda a equipe. Há dias em que o possível será diferente do ideal. Reconhecer isso não significa fazer pouco. Em muitos momentos, significa realizar o que é possível sem transformar cada dificuldade em uma dívida pessoal. O compromisso é necessário na educação; a culpa permanente, não.

QUANDO O AMOR PELA PROFISSÃO PASSA A JUSTIFICAR O EXCESSO

A educação é uma das áreas em que mais se fala sobre amor pelo trabalho. É comum ouvir que alguém nasceu para ensinar, que possui vocação ou que escolheu a profissão porque sempre gostou de cuidar e de trabalhar com pessoas. Para muitos profissionais, isso realmente faz parte de sua história e dá sentido à trajetória profissional.

O problema não está em gostar da profissão. A dificuldade aparece quando esse sentimento começa a ser usado para justificar situações que, em outras áreas, seriam discutidas como problemas relacionados às condições de trabalho. Na educação, ainda existe a ideia de que quem ama o que faz encontra uma maneira de continuar: se falta algo, improvisa; se o tempo não é suficiente, termina depois; se surge mais uma demanda, reorganiza o dia.

Essas atitudes fazem parte da rotina e, em diversos momentos, são necessárias. O problema está na frequência com que o funcionamento do trabalho passa a depender delas. Improvisar diante de uma situação inesperada é diferente de trabalhar permanentemente dependendo de improvisos. Quando falta um recurso, os profissionais procuram uma alternativa; quando surge um problema, reorganizam o previsto. Muitas coisas acontecem porque alguém fez um pouco mais do que conseguiria em condições normais.

Visto de fora, o resultado pode parecer positivo: a atividade aconteceu, a situação foi resolvida e a escola continuou funcionando. O que não aparece com a mesma facilidade é o esforço utilizado para chegar a esse resultado. Quando esse esforço passa a ser esperado todos os dias, deixa de ser algo excepcional.

A ideia de vocação, por isso, merece cuidado. Ela pode representar uma identificação verdadeira com a profissão, mas gostar do trabalho não deveria significar aceitar qualquer condição para realizá-lo. Freire (1996) reconhece a importância do compromisso e da responsabilidade na prática educativa, mas a docência não se reduz ao sacrifício. O trabalho do educador exige conhecimento, reflexão, preparo e condições para ser desenvolvido.

Ainda assim, a ideia de que o profissional da educação trabalha por amor pode tornar algumas cobranças mais difíceis de questionar. Quem recusa uma tarefa pode sentir que não está colaborando; quem estabelece um limite pode ser visto como pouco disponível. Aos poucos, a disponibilidade se torna uma medida do compromisso, e aquilo que começou como ajuda passa a ser esperado.

Codo (1999), ao discutir o trabalho e o sofrimento dos profissionais da educação, chama atenção para o envolvimento afetivo presente na atividade docente e para as contradições que aparecem quando o trabalhador investe intensamente em uma atividade que nem sempre encontra condições para ser realizada como gostaria. O vínculo pode ser fonte de satisfação, mas também pode aumentar o desgaste quando o profissional se sente responsável por resultados que não dependem apenas dele.

O amor pela profissão, portanto, não protege necessariamente do sofrimento. Em alguns casos, pode tornar mais difícil reconhecer o próprio limite. O profissional continua porque acredita que os estudantes precisam dele, porque não quer deixar a equipe em dificuldade ou porque sente que parar seria abandonar responsabilidades.

Não há nada de errado em se importar. Uma educação distante das relações humanas perderia parte importante de seu sentido. A questão não é retirar o afeto do trabalho, mas impedir que ele seja utilizado como justificativa para a ausência de condições adequadas. Nenhum profissional deveria precisar escolher entre ser considerado comprometido e preservar a própria saúde.

Também não parece razoável esperar que falta de recursos, de profissionais ou de apoio seja compensada permanentemente pela dedicação individual. Quando isso acontece, problemas coletivos podem desaparecer do debate porque alguém sempre encontra uma maneira de contorná-los. Equipes muito comprometidas podem sustentar por bastante tempo situações que já deveriam ter sido revistas, justamente porque sabem que estudantes e famílias não podem ficar sem atendimento.

Discutir a romantização da profissão não diminui o valor da dedicação. Ao contrário, reconhece que essa dedicação não deveria ser utilizada para preencher indefinidamente as falhas existentes nas condições de trabalho. O trabalho educativo pode ter sentido e produzir satisfação. Ainda assim, continua sendo trabalho e precisa de tempo, descanso, condições adequadas e limites.

DEPOIS DE RECONHECER O PROBLEMA: O QUE PRECISA MUDAR?

Reconhecer que existem profissionais cansados e sobrecarregados não resolve o problema, mas muda o ponto de partida da discussão. Se parte desse desgaste está relacionada às condições encontradas no trabalho, não faz sentido procurar respostas apenas na capacidade individual de cada pessoa para lidar com as dificuldades.

Uma das primeiras questões a ser considerada é o tempo. Na escola, quase tudo exige tempo: planejar, registrar, estudar, conversar com uma família, acompanhar uma situação delicada, reunir a equipe e avaliar o trabalho realizado. Quando muitas dessas atividades precisam acontecer ao mesmo tempo, alguma coisa acaba sendo adiada ou realizada com menos atenção do que seria necessário.

Ao longo dos anos, novas responsabilidades foram chegando às escolas. Algumas responderam a mudanças importantes na educação; outras surgiram diante de necessidades que já não podiam ser ignoradas. O problema é que uma nova tarefa costuma ser acrescentada sem que se reveja aquilo que já fazia parte do trabalho. Um novo registro, mais um procedimento, outra forma de acompanhamento. Cada exigência, observada separadamente, pode parecer possível. A dificuldade aparece quando todas precisam ser realizadas pela mesma equipe e dentro da mesma jornada.

Por isso, é necessário perguntar não apenas o que a escola precisa fazer, mas o que consegue fazer bem com o tempo e a estrutura que possui. Essa pergunta não diminui a responsabilidade da instituição. Ajuda a perceber quando a quantidade de tarefas começa a comprometer a qualidade do próprio trabalho.

A composição das equipes também precisa fazer parte dessa discussão. Quando há poucos profissionais para muitas demandas, qualquer imprevisto produz um impacto maior. As escolas costumam encontrar maneiras de continuar, mas a capacidade de adaptação não deveria esconder a necessidade de uma estrutura adequada. Uma equipe conseguir manter o trabalho funcionando não significa, necessariamente, que esteja trabalhando em boas condições.

Algumas mudanças não dependem da própria unidade escolar. Contratação de profissionais, ampliação de equipes e garantia de determinados serviços envolvem decisões das redes de ensino e do poder público. Por esse motivo, o cuidado com quem trabalha na educação não pode ser tratado apenas como uma questão interna de cada escola.

Há também situações que chegam ao ambiente escolar, mas precisam da atuação de outras áreas. Saúde, assistência social e proteção à infância fazem parte de uma rede que deveria atuar de forma articulada. A escola pode perceber uma situação, conversar com a família, registrar e realizar os encaminhamentos necessários. Isso não significa que tenha condições de assumir o trabalho que cabe a outros serviços.

Quando essa articulação demora ou não acontece, a escola continua convivendo com a situação. O estudante permanece ali, assim como a preocupação dos profissionais que o acompanham. Fortalecer a relação entre diferentes serviços públicos evita que a escola tente responder sozinha a problemas que exigem outras formas de atendimento.

Outro ponto é a formação continuada. Estudar e rever a prática são partes importantes do trabalho na educação. No entanto, nem toda dificuldade encontrada por um profissional significa falta de formação. Às vezes, ele sabe o que precisa ser feito; o que falta é tempo, apoio, material ou a participação de outro profissional. Oferecer mais um curso para alguém que precisa de condições para trabalhar pode apenas acrescentar uma nova tarefa à rotina.

Dentro das unidades, também existem aspectos que podem ser revistos. Um deles é a maneira como o tempo coletivo é utilizado. Reuniões são necessárias, mas não precisam servir apenas para transmitir informações ou distribuir novas tarefas. Também é preciso conversar sobre o trabalho que está acontecendo de verdade. Há situações que precisam ser pensadas em conjunto e procedimentos que podem ter deixado de funcionar.

Isso não significa transformar reuniões em momentos de desabafo, mas permitir que o trabalho seja analisado por quem o realiza. Uma equipe precisa conseguir dizer que determinada organização não está funcionando. Um profissional precisa poder pedir ajuda antes de chegar ao limite. A gestão, por sua vez, precisa reconhecer que nem toda dificuldade poderá ser resolvida dentro da própria escola.

A equipe gestora possui responsabilidade pela organização do trabalho e pelas relações construídas na instituição, mas também trabalha dentro de limites. Colocar sobre a gestão a responsabilidade de cuidar de todos, sem considerar as condições em que ela própria trabalha, seria repetir o mesmo problema: escolher alguém para dar conta daquilo que deveria ser compartilhado por diferentes instâncias.

O adoecimento relacionado ao trabalho não será enfrentado apenas com uma palestra, uma formação isolada ou uma atividade de bem-estar. Essas ações podem ter valor, mas não substituem a revisão das condições que fazem parte do cotidiano. Também não se trata de imaginar uma escola sem dificuldades. Haverá dias mais intensos e situações inesperadas. O problema é quando o excepcional se torna permanente.

Cuidar de quem educa exige mudar a pergunta. Em vez de perguntar somente como o profissional pode suportar melhor a rotina, é necessário perguntar o que pode ser feito para que essa rotina não produza desgaste contínuo. A responsabilidade individual pelo cuidado com a própria saúde existe, mas não pode servir para retirar das instituições e do poder público a responsabilidade pelas condições oferecidas a quem trabalha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cansaço nem sempre chega de uma vez. Para quem trabalha na educação, muitas vezes ele aparece no meio da própria rotina. Há um dia mais difícil, depois uma semana mais corrida, alguma situação que continua preocupando e tarefas que ficam para o dia seguinte. O trabalho continua sendo feito e, por isso mesmo, pode demorar até que a pessoa perceba o quanto está cansada.

A rotina de uma escola tem muito disso. O que foi planejado pode mudar poucas horas depois. Uma situação com um estudante precisa ser atendida, uma família procura a escola ou surge algum problema que não estava previsto. Quem está ali tenta resolver. Algumas coisas ficam pendentes e serão retomadas depois. Até certo ponto, lidar com imprevistos faz parte do trabalho. A questão está na frequência com que os profissionais precisam funcionar dessa maneira.

Muitos profissionais gostam de trabalhar na educação, criam vínculos com os estudantes e se importam com o que acontece com eles. Não há contradição em gostar da profissão e, ao mesmo tempo, estar cansado em determinados momentos. Dedicação e disponibilidade, porém, não deveriam ser confundidas. Um profissional comprometido não é aquele que consegue assumir tudo nem aquele que permanece trabalhando mesmo quando já não está bem.

Nem tudo o que acontece dentro de uma escola pode ser resolvido pelas pessoas que trabalham nela. Algumas situações dependem de outros profissionais, de outros serviços ou de decisões que estão fora da unidade. O apoio entre colegas ajuda e uma gestão que escuta pode fazer diferença, mas há questões que uma equipe unida não consegue resolver apenas com boa vontade.

Por isso, o cuidado não pode ser tratado somente como uma questão individual. Cada pessoa precisa olhar para a própria saúde e procurar ajuda quando necessário, mas existe diferença entre cuidar de si e ter de encontrar sozinho uma forma de continuar suportando uma rotina excessiva. Também não seria correto afirmar que todo adoecimento tem origem no trabalho; a vida de qualquer pessoa é atravessada por muitas questões. O que não parece razoável é retirar o trabalho dessa análise.

A pergunta que dá título a este artigo continua fazendo sentido porque não existe uma única pessoa a quem essa responsabilidade possa ser entregue. Não cabe somente ao trabalhador, nem apenas à gestão ou aos colegas. Há questões que precisam ser discutidas dentro da unidade e outras que dependem das redes de ensino e das políticas públicas.

O que não deveria acontecer é o profissional perceber que precisa de ajuda somente quando já não consegue continuar. Muita gente segue trabalhando mesmo cansada, seja porque acredita que aquela fase vai passar, seja porque sabe que a equipe também está sobrecarregada ou porque há coisas que precisam ser feitas naquele dia. Isso não significa que esteja tudo bem.

Talvez cuidar de quem trabalha na educação comece quando o cansaço deixa de ser tratado como fraqueza, quando pedir ajuda não causa constrangimento e quando reconhecer um limite não coloca em dúvida o compromisso de alguém com a profissão. Quem trabalha na educação também cansa, também precisa de ajuda e também pode chegar a um momento em que não consegue fazer tudo.

A pergunta “quem cuida de quem cuida?” talvez continue sem uma resposta única. Ainda assim, ela precisa continuar sendo feita, principalmente enquanto houver profissionais tentando cuidar de tantas pessoas e deixando, por falta de tempo, de apoio ou até por hábito, o próprio cuidado sempre para depois.

REFERÊNCIAS

CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1999.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Oboré, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E INCLUSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)



GEOGRAPHIC EDUCATION AND INCLUSION: PEDAGOGICAL PRACTICES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA)

MILTON CARDOSO DA SILVA
Licenciatura em Geografia. Professor de Geografia do município de São Paulo.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade destinada à garantia do direito à escolarização de sujeitos que não concluíram seus estudos na idade regular, reunindo estudantes com diferentes trajetórias de vida, experiências profissionais e percursos educacionais. Nesse contexto, o ensino de Geografia assume relevância por favorecer a compreensão crítica do espaço geográfico e das relações sociais que o constituem. O presente estudo teve como objetivo discutir as metodologias utilizadas no ensino de Geografia na EJA, buscando compreender suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica fundamentada em produções acadêmicas e documentos normativos relacionados à temática. Os resultados evidenciaram que a heterogeneidade característica da EJA exige práticas pedagógicas flexíveis e contextualizadas, capazes de articular os conteúdos escolares às experiências dos estudantes. Também foi identificado que o uso de recursos didáticos diversificados, tecnologias digitais, metodologias ativas e estratégias voltadas à valorização dos saberes prévios favorece a construção de aprendizagens mais significativas. Conclui-se que a efetividade do ensino de Geografia na EJA depende da adoção de abordagens inclusivas que reconheçam as especificidades desse público e contribuam para o fortalecimento da formação crítica, da participação social e do exercício da cidadania.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ensino de Geografia; Práticas Pedagógicas; Aprendizagem.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is a modality designed to guarantee the right to schooling for individuals who did not complete their studies at the standard age, bringing together students with diverse life trajectories, professional experiences, and educational backgrounds. In this context, the teaching of Geography is significant as it fosters a critical understanding of geographic space and the social relations that constitute it. This study aimed to discuss the methodologies used in teaching Geography within EJA,

seeking to understand their contributions to the teaching-learning process. To this end, a bibliographic review was conducted, grounded in academic literature and regulatory documents related to the subject. The results highlighted that the inherent heterogeneity of EJA requires flexible, contextualized pedagogical practices capable of linking school content to students' experiences. It was also found that the use of diverse teaching resources, digital technologies, active methodologies, and strategies that value prior knowledge fosters more meaningful learning. The study concludes that the effectiveness of Geography teaching in EJA depends on adopting inclusive approaches that acknowledge the specific characteristics of this student population and contribute to strengthening critical awareness, social participation, and the exercise of citizenship.

Keywords: Youth and Adult Education; Geography Teaching; Pedagogical Practices; Learning.

INTRODUÇÃO

O ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA) se insere em um cenário educacional marcado por trajetórias escolares interrompidas e pelo retorno de sujeitos que carregam experiências sociais e profissionais diversas, e como consequência o processo de ensino não pode ser pensado a partir de uma lógica linear de escolarização, já que o estudante chega à sala de aula com formas próprias de interpretar o espaço e de compreender a realidade em que vive.

A Geografia escolar assume relevância justamente por possibilitar a articulação entre essas vivências e os conteúdos sistematizados, visto que quando o trabalho pedagógico considera o cotidiano dos estudantes, o espaço deixa de ser apenas um conjunto de informações descritivas e passa a ser interpretado como construção social. Essa aproximação entre conhecimento escolar e experiência concreta amplia a capacidade de leitura do mundo e interfere diretamente na forma como o aluno se posiciona diante das dinâmicas territoriais, econômicas e culturais que atravessam sua realidade.

A própria estrutura da EJA, prevista no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), reforça essa necessidade de adequação das práticas pedagógicas, pois se trata de uma modalidade voltada à garantia do direito à educação para pessoas que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade regular, reunindo grupos bastante heterogêneos. Trabalhadores, mulheres, populações do campo e idosos compõem um público cuja diversidade impacta diretamente a organização do trabalho docente e a escolha metodológica.

Assim, o ensino de Geografia na EJA enfrenta desafios claros, de forma que a heterogeneidade das turmas exige estratégias que evitem tanto a simplificação excessiva dos conteúdos quanto a desconexão com a realidade vivida pelos estudantes. O problema não está apenas na transmissão dos conceitos geográficos, mas na forma como eles são mobilizados para dialogar com diferentes experiências de vida, o que demanda metodologias mais flexíveis e contextualizadas.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo discorrer sobre as metodologias utilizadas no ensino de Geografia na EJA, a partir de pesquisa bibliográfica, buscando compreender como essas abordagens são discutidas na literatura e de que maneira contribuem para a organização do processo de ensino nessa modalidade.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) integra a educação básica como um caminho institucional destinado à retomada da escolarização por sujeitos que não concluíram seus percursos formativos na idade considerada regular. Seu alcance não se limita a uma etapa específica, abrangendo tanto os anos iniciais do Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio, o que exige dos sistemas educacionais uma organização capaz de lidar com trajetórias escolares descontínuas e marcadas por interrupções diversas (Santos et al., 2025).

No âmbito de sua operacionalização, observa-se a centralidade dos sistemas estaduais de ensino, ainda que haja articulação com instâncias federais, sobretudo no que se refere à formulação de diretrizes e ao suporte às políticas de ampliação do acesso, como apontam Santos et al. (2025). A ênfase recai sobre a tentativa de reduzir os índices de analfabetismo e, simultaneamente, ampliar as possibilidades de permanência e retorno à escola.

A constituição histórica da EJA no Brasil não se deu de forma linear, mas por meio de inflexões políticas e normativas que foram redefinindo seu lugar no interior das políticas educacionais. Conforme analisam Santos et al. (2025), ainda na Constituição de 1934, já se identificava a necessidade de estruturar um planejamento educacional de alcance nacional, indicando uma preocupação inicial com a organização sistêmica do ensino. Esse movimento ganha maior densidade na Constituição de 1946, quando se passa a prever o ensino supletivo voltado a jovens e adultos, delineando uma proposta mais estruturada de escolarização para esse público.

Entre os anos 1950 e o início da década de 1960, o debate educacional se desloca para questões mais diretamente ligadas às experiências sociais dos estudantes, com crescente atenção às suas trajetórias e contextos de vida como elementos que deveriam atravessar o processo pedagógico. Essa perspectiva não permaneceu restrita ao campo das ideias, encontrando desdobramentos em práticas de educação popular que buscavam reposicionar a escola em relação às realidades concretas da população ao mesmo tempo em que colocavam em tensão modelos tradicionais de ensino baseados na transmissão vertical do conteúdo, conforme discutem Strelhow (2010).

A ruptura política instaurada com o regime militar, a partir de 1964, alterou significativamente esse cenário, de forma que as propostas de caráter mais crítico e participativo perderam espaço diante de um modelo educacional mais centralizado, marcado por maior controle institucional sobre práticas pedagógicas e pela padronização dos processos de ensino (Strelhow, 2010). Esse deslocamento implicou tanto em mudanças administrativas, como também na reorientação das finalidades atribuídas à EJA, que passou a operar sob uma lógica menos aberta à experimentação pedagógica.

Com isso, no contexto de redemocratização, observa-se uma reconfiguração do lugar da EJA nas políticas educacionais brasileiras, visto que a Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, o Plano Nacional de Educação recolocam essa modalidade no centro das discussões sobre direito à educação, vinculando-a à universalização do ensino e ao enfrentamento do analfabetismo. Esse movimento é reforçado pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que amplia a obrigatoriedade da educação básica e

consolida a EJA como componente estruturante das políticas públicas voltadas à garantia do acesso e da permanência escolar (Xavier, 2019).

Em paralelo a esse movimento constitucional e político, a consolidação normativa da EJA também se fortalece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em um contexto atravessado tanto por processos de industrialização quanto por campanhas nacionais de alfabetização que buscavam responder às altas taxas de analfabetismo no país (Xavier, 2019).

Para tanto, o artigo 37 define esse público como destinatário específico da modalidade, exigindo a oferta de oportunidades educacionais compatíveis com suas condições de vida, trabalho e experiências sociais. Já o §2º reforça a necessidade de articulação de ações que favoreçam não apenas o acesso, mas também a permanência do trabalhador na escola (Brasil, 1996).

O artigo 38, por sua vez, institui a possibilidade de exames e cursos supletivos, estabelecendo parâmetros etários mínimos de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio (Brasil, 1996). A LDB assegura o direito à educação gratuita e adequada a jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização regular, delimitando a EJA como responsabilidade dos sistemas de ensino. Dentro desse contexto, entre o final do século XX e o início do século XXI, observa-se a intensificação de programas governamentais voltados ao enfrentamento do analfabetismo e à expansão das oportunidades educacionais.

No governo Fernando Henrique Cardoso, ganha destaque o Programa Alfabetização Solidária (1996), inicialmente direcionado a jovens em defasagem escolar e implementado em municípios com maiores índices de analfabetismo, posteriormente expandido para outras regiões do país, conforme analisado por Souza (2026). Já no governo Luiz Inácio Lula da Silva, a política de EJA passa por uma ampliação mais estruturada, com iniciativas como o Programa Brasil Alfabetizado, além de ações como o ProJovem e o Proeja, que buscavam articular escolarização básica e formação profissional, ainda que muitas dessas iniciativas mantivessem práticas pedagógicas de caráter mais tradicional no campo da alfabetização (Santos et al., 2025).

Nesse mesmo contexto, a Conferência Nacional de Educação (Conae) assume papel relevante ao contribuir para a formulação de metas que passam a orientar o planejamento educacional em escala nacional. Essas diretrizes são incorporadas ao Plano Nacional de Educação 2011–2020 e posteriormente reafirmadas no PNE 2014–2024, mantendo como eixo central a redução do analfabetismo, a ampliação da escolaridade média da população jovem e adulta e a melhoria dos indicadores educacionais desse segmento (Souza, 2026). O que se observa, nesse percurso, não é apenas a repetição de metas já estabelecidas, mas a tentativa de dar maior consistência ao planejamento educacional em um cenário historicamente marcado por desigualdades persistentes e por dificuldades de efetivação das políticas públicas.

No campo do ensino de Geografia, essas transformações dialogam diretamente com as demandas formativas da EJA, uma vez que a disciplina se estrutura a partir da análise do espaço geográfico e das relações sociais e ambientais que o constituem. Conforme Lima (2025), ao trabalhar essas dimensões,

a Geografia contribui para a leitura crítica do mundo contemporâneo, oferecendo instrumentos que possibilitam ao estudante compreender sua inserção nas dinâmicas locais e globais.

Entretanto, quando essa proposta é deslocada para o contexto da EJA, emergem tensões importantes relacionadas à materialização do processo pedagógico, sobretudo diante da heterogeneidade que caracteriza esse público. Lima (2025) destaca que a diversidade de trajetórias escolares, faixas etárias e experiências de vida tende a produzir um cenário em que as estratégias de ensino não podem ser estabilizadas em um modelo único, o que aponta para a necessidade de repensar as práticas pedagógicas no ensino de Geografia, considerando não apenas a adaptação de conteúdos, mas a construção de abordagens que dialoguem com as especificidades dos sujeitos envolvidos, o que conduz à discussão sobre possibilidades de uma educação geográfica orientada por perspectivas mais inclusivas na EJA.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EJA

O ensino de Geografia na EJA ocupa uma posição estratégica na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente as dinâmicas que organizam a sociedade e os espaços que habitam, ampliando o papel da Geografia escolar, que deixa de se restringir à transmissão de conteúdos e passa a contribuir para a leitura crítica das experiências vividas pelos estudantes.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante na EJA, modalidade composta por sujeitos cujas trajetórias são marcadas por diferentes vivências sociais e profissionais. Kimura (2008) compreende a aprendizagem como um processo por meio do qual o indivíduo interpreta, experimenta e organiza informações provenientes da realidade, atribuindo-lhes significado a partir de seu contexto sociocultural. Essa concepção sugere que o conhecimento não é construído de forma desvinculada da experiência, aspecto particularmente importante para estudantes que acumulam saberes produzidos em espaços diversos, muitas vezes fora da escola.

A partir dessa perspectiva, o ensino de Geografia demanda o reconhecimento das experiências dos educandos como elementos constitutivos do processo educativo. Moreira (2007) argumenta que o conhecimento geográfico possibilita compreender o espaço como resultado das relações sociais historicamente construídas, o que desloca o foco da simples descrição da paisagem para a análise dos interesses econômicos, políticos e sociais que influenciam a organização territorial. Para os estudantes da EJA, tal abordagem pode favorecer uma compreensão mais aprofundada das desigualdades presentes em seu cotidiano, permitindo relacionar fenômenos locais a processos mais amplos que estruturam a sociedade.

Embora os avanços tecnológicos tenham ampliado significativamente o acesso à informação, isso não implica, necessariamente, maior capacidade de interpretar criticamente os fenômenos espaciais. Santos et al. (2025) chamam atenção para a permanência do chamado analfabetismo geográfico, condição que limita a compreensão das relações entre sociedade e espaço e reduz as possibilidades de participação consciente nos processos sociais. Essa questão adquire especial relevância na EJA, pois

indica que a democratização do acesso à informação não substitui a necessidade de uma formação que desenvolva competências analíticas e reflexivas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2000, inserem a Geografia nos currículos do ensino fundamental e médio com a finalidade de contribuir para a compreensão das transformações sociais, históricas e ambientais, assumindo a função de promover interpretações sobre a realidade vivida pelos estudantes, fortalecendo a capacidade de análise e o exercício da cidadania (Santos et al., 2025).

Mauricio e Martins (2020) defendem que o ensino de Geografia deve ser construído a partir das experiências sociais dos estudantes e de sua inserção no mundo do trabalho. Essa compreensão adquire especial relevância na EJA, uma vez que os educandos não chegam à escola desprovidos de conhecimentos, uma vez que carregam repertórios construídos em diferentes espaços de sociabilidade, nas relações profissionais, familiares e comunitárias, o que influencia diretamente os processos de ensino e aprendizagem.

Com isso, Freire (2011) destaca que o ato de educar envolve criar condições para que os indivíduos compreendam criticamente a realidade em que estão inseridos e atuem sobre ela de forma consciente. Para os estudantes da EJA, essa dimensão assume relevância ainda maior, pois o retorno à escolarização frequentemente está associado à busca por melhores condições de vida, ampliação de oportunidades e fortalecimento da participação social.

O ensino de Geografia, quando articulado às políticas de aceleração da aprendizagem e às especificidades do trabalhador-estudante, pode contribuir para que a EJA ultrapasse uma função meramente compensatória, passando a constituir um espaço de ampliação das capacidades de análise da realidade, favorecendo processos de emancipação intelectual, desenvolvimento humano e exercício da cidadania.

No interior dessa dinâmica, o livro didático de Geografia ocupa posição de destaque entre os recursos utilizados na educação básica, representando em muitas escolas o principal e, por vezes, o único, material sistematizado disponível para orientar o trabalho pedagógico (Santos et al., 2025). Contudo, seu potencial formativo não depende apenas do conteúdo apresentado, mas também das formas pelas quais é incorporado à prática docente. Mauricio e Martins (2020) observam que o livro pode tanto reforçar abordagens centradas na reprodução de informações quanto servir como instrumento de mediação crítica, desde que seja articulado ao planejamento pedagógico e às experiências concretas dos estudantes.

Essa discussão torna-se particularmente relevante diante da heterogeneidade das turmas da EJA, que segundo Lima (2025) exige constante reelaboração das estratégias de ensino, o que faz com que a atuação docente demande de adaptações pontuais de conteúdo, bem como requer a capacidade de relacionar os temas trabalhados às experiências dos educandos, tornando o aprendizado mais significativo.

Nessa perspectiva, o material didático passa, portanto, a desempenhar uma função mediadora, permitindo que o professor realize adaptações, seleções e reinterpretações que aproximem os temas

abordados das experiências concretas dos estudantes. Costella (2017) ressalta que essa mediação exige uma leitura crítica dos recursos didáticos, capaz de ultrapassar o conteúdo explicitamente apresentado e alcançar os significados presentes nas imagens, narrativas e discursos que compõem o material, o que amplia as possibilidades de análise da realidade e favorece a construção de uma compreensão mais reflexiva dos fenômenos geográficos.

A centralidade atribuída às experiências dos estudantes impõe desafios metodológicos que extrapolam a simples escolha de técnicas de ensino, especialmente na EJA, onde a diversidade de trajetórias demanda práticas pedagógicas suficientemente flexíveis para estabelecer conexões entre os conhecimentos escolares e as múltiplas realidades vivenciadas pelos educandos. Lima (2025) destaca que a contextualização assume papel fundamental nesse processo, uma vez que quando os fenômenos estudados são relacionados aos espaços frequentados, às relações de trabalho e às experiências cotidianas dos estudantes, o conhecimento tende a ser apropriado de maneira mais crítica e menos fragmentada.

Assim, para transformar o conteúdo geográfico em algo mais acessível, é essencial o uso de materiais que possibilitem a visualização e a interação com o conhecimento. Nesse sentido, Lima (2025) aponta que a metodologia de ensino precisa ir além da tradicional aula expositiva, de forma o ensino de Geografia deve ser abordado de forma prática e experiencial, contribuindo para que os alunos vejam a disciplina como algo relevante para sua vida cotidiana. O trabalho com projetos interdisciplinares, por exemplo, pode ajudar os alunos a desenvolverem uma visão mais integrada sobre o espaço em que vivem, promovendo a reflexão sobre questões locais e globais.

A utilização de diferentes recursos didáticos insere-se nesse esforço de aproximação entre conceitos geográficos e realidade social, onde mapas, gráficos, fotografias, imagens e outros materiais visuais contribuem para tornar mais acessíveis temas que frequentemente são apresentados de forma abstrata (Lima, 2025).

As tecnologias digitais também ocupam lugar relevante nesse debate, visto que sua inserção no ensino de Geografia possibilita o contato com múltiplas linguagens, fontes de informação e formas de representação espacial, aproximando os estudantes de dinâmicas cada vez mais presentes na vida contemporânea (Macedo; Alonso, 2024). Contudo, os benefícios associados a esses recursos não decorrem automaticamente de sua utilização. Macedo e Alonso (2024) observam que sua contribuição pedagógica está diretamente relacionada à capacidade de o professor integrá-los de forma crítica e intencional ao planejamento didático, evitando que sejam reduzidos a instrumentos meramente técnicos ou ilustrativos.

Uma lógica semelhante pode ser observada nas metodologias ativas, onde o uso de projetos interdisciplinares, estudos do meio e atividades vinculadas à realidade local tendem a favorecer uma participação mais efetiva dos estudantes, sobretudo porque deslocam o foco do ensino para situações concretas que fazem parte de suas experiências. No ensino de Geografia, essa aproximação permite explorar questões relacionadas ao território, à mobilidade, às desigualdades socioespaciais e às transformações ambientais a partir do espaço vivido, e como consequência o conteúdo deixa de ser

percebido como uma informação distante para assumir significado no contexto das relações sociais experimentadas pelos próprios educandos (Martins; Oliveira, 2023).

Assim, a valorização dos conhecimentos construídos ao longo da trajetória dos estudantes emerge, nesse cenário, como um princípio estruturante da prática educativa, tendo em vista que o reconhecimento desses saberes contribui para fortalecer vínculos com a escola, ampliar o engajamento nas atividades propostas e favorecer processos de aprendizagem mais significativos. Sob essa ótica, Lima (2025) aponta a efetivação dessas propostas depende, em grande medida, das condições de formação oferecidas aos professores. Almeida (2022) argumenta que a formação continuada constitui um elemento essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas, na medida em que favorece a atualização teórica e metodológica e amplia a capacidade de compreender as especificidades que caracterizam o público da EJA.

Dessa forma, a construção de práticas pedagógicas inclusivas na EJA não depende de uma estratégia isolada, mas da articulação entre diferentes elementos que envolvem metodologias, recursos didáticos, processos avaliativos e formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) está diretamente relacionado às características que definem essa modalidade de ensino, visto que eu a diversidade de trajetórias escolares, experiências de trabalho e contextos socioculturais presentes nestas turmas exige que o processo educativo ultrapasse modelos padronizados, incorporando práticas capazes de estabelecer relações entre os conteúdos geográficos e a realidade vivenciada pelos estudantes.

Assim, observou-se que a Geografia possui potencial significativo para contribuir com a compreensão crítica do espaço e das relações sociais que o constituem. Entretanto, para que essa finalidade seja efetivamente alcançada, torna-se necessário que os conteúdos sejam trabalhados de forma contextualizada, valorizando os conhecimentos construídos pelos educandos ao longo de suas experiências de vida, de forma que o uso de recursos didáticos diversificados, a adoção de metodologias ativas e a utilização crítica das tecnologias podem ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem.

Também foi possível verificar que a atuação docente ocupa papel central na organização dessas práticas pedagógicas, uma vez que a formação continuada, a capacidade de adaptação metodológica e a valorização dos saberes dos estudantes aparecem como elementos importantes para a construção de um ensino mais significativo. Logo, o ensino de Geografia na EJA tende a fortalecer sua função formativa quando se aproxima das vivências dos educandos e contribui para o desenvolvimento de leituras mais críticas sobre a realidade social e espacial em que estão inseridos.

REFEÊNCIAS

ALMEIDA, José Carlos. **A prática pedagógica no ensino de Geografia na EJA**. 2. ed. São Paulo: Editora Universitária, 2022

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

COSTELLA, Roselane Zordan. Nas entrelinhas do Livro Didático: a voz e a visibilidade do aluno. In. Tonini, I. M.; Goulart, L. B.; Santana Filho, M. M. de; Martins, R. E. M. W.; Costella, R. Z. (Orgs.) **O Livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**. Editora Contexto, 2008.

LIMA, Ricardo Carvalho. Geografia na eja: caminhos para uma educação crítica e contextualizada. **Unifah educaciona**, v. 1, n. 39, p. 79, 2025.

MACEDO, L. C. C., ALONSO, K. M. As Tecnologias Digitais e o Ensino da Geografia: sobre Possibilidades. In: **Anais Principais do Seminário de Educação (SemiEdu)**. SBC, 2024. p. 292-29 9.2024.

MARTINS, F. S., OLIVEIRA, L. S. **Práticas pedagógicas interdisciplinares no ensino de Geografia na EJA.** São Paulo: Editora Educacional, 2023.

MAURICIO, S. S., MARTINS, R. E. M. W. Educação geográfica e imagens em livros didáticos para a educação de jovens e adultos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 19, n. 37, 2020.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, D. R., SAMPAIO, V. S., MEIRA, W. N., DE JESUS CAIRES, W., DO PRADO, F. A., BARBOZA, L. S., BARROS, V. S. Desafios E Práticas Pedagógicas No Ensino De Geografia Na Educação De Jovens E Adultos: Reflexões Sobre A Experiência Da Escola Municipal Maria Ferraz De Oliveira (Belo Campo, Bahia). **Revista de Geopolítica**, v. 16, n. 5, p. e928-e928, 2025.

SOUZA, Lourdes Aparecida. História da educação de jovens e adultos no brasil: lutas e resitências. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 31, p. 1-29, 2026.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010.

XAVIER, Cristiane Fernanda. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil-inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. e068, 2019.

O SLAM E A POESIA MARGINAL: VOZ E IDENTIDADE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (6º AO 9º ANO)



SLAM AND MARGINAL POETRY: VOICE AND IDENTITY IN THE FINAL YEARS OF MIDDLE SCHOOL (6TH TO 9TH GRADE)

MIRIAM OLIVEL DA SILVA
Licenciatura em Letras pela FMU (2003); Licenciatura Plena em Pedagogia pela Uninove (2013); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdades Integradas Campos Salles (2017); Professora da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo – SP

RESUMO

O presente artigo analisa o impacto das batalhas de poesia (slams) e da poesia marginal no desenvolvimento da identidade e do protagonismo de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Diante de currículos frequentemente distantes da realidade juvenil, essas manifestações artísticas surgem como ferramentas de mediação pedagógica que valorizam a oralidade, a performance corporal e a expressão social. O objetivo geral é investigar o potencial do slam e da poesia marginal na formação crítica e identitária de alunos do 6º ao 9º ano. A metodologia pauta-se em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em teorias de letramento literário, direito à literatura e linguística aplicada. Conclui-se que essas práticas legitimam a pluralidade cultural e as variedades linguísticas dos discentes, humanizando o espaço escolar e convertendo a sala de aula em um polo de cidadania ativa e autoria.

Palavras-chave: Slam; Poesia Marginal; Identidade; Protagonismo; Oralidade.

ABSTRACT

This article analyzes the impact of poetry slams and *poesia marginal* (marginal poetry) on the development of identity and student agency among pupils in the final years of elementary education. Faced with curricula that are often disconnected from the realities of youth, these artistic expressions emerge as tools for pedagogical mediation that value orality, bodily performance, and social expression. The general objective is to investigate the potential of slams and *poesia marginal* in shaping the critical awareness and identities of students in grades 6 through 9. The methodology is based on qualitative bibliographic research, grounded in theories of literary literacy, the right to literature, and applied linguistics. The study concludes that these practices legitimize the cultural plurality and linguistic varieties of the students, humanizing the school environment and transforming the classroom into a hub of active citizenship and authorship.

Keywords: Slam; Marginal Poetry; Identity; Agency; Orality.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar que caracteriza os anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) abriga sujeitos em uma das fases mais complexas do desenvolvimento humano: a transição da infância para a adolescência. Trata-se de um período intensamente marcado pela busca de pertença, pela afirmação da identidade e pelo despertar de um espírito inerentemente contestador em relação às estruturas sociais estabelecidas.

No entanto, o cotidiano pedagógico frequentemente enfrenta o desafio de engajar esses estudantes, os quais costumam demonstrar desinteresse diante de matrizes curriculares tradicionais e metodologias monológicas que não refletem suas vivências, dores ou aspirações contemporâneas.

É nesse cenário de urgência por uma escola mais dialógica que este estudo se insere, investigando o espaço da palavra falada e da literatura periférica como canais de emancipação juvenil.

A literatura e a poesia, historicamente tratadas sob um viés elitista e eurocêntrico nas salas de aula, muitas vezes se distanciam do universo do aluno, sendo associadas estritamente a regras formais de metrificação ou a autores distantes de sua realidade social.

Em contrapartida, as manifestações artísticas contemporâneas, como o *slam* (campeonatos de poesia falada) e a poesia marginal, subvertem essa lógica ao trazerem para o centro do debate a voz das periferias, as marcas da oralidade e o corpo como suporte da escrita literária.

Essa abordagem dialoga perfeitamente com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza a valorização das manifestações artísticas e culturais como direito fundamental do educando e pressuposto para o exercício da cidadania.

Diante do exposto, delimita-se o seguinte problema de pesquisa: De que maneira a inserção planejada do slam e da poesia marginal no componente curricular de Língua Portuguesa pode contribuir para a afirmação identitária e para o desenvolvimento do protagonismo juvenil de estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental?

A hipótese que orienta esta investigação propõe que, ao acolher a poesia falada e a literatura de tom marginal, a escola descentraliza a autoridade do saber formal, permitindo ao adolescente validar sua própria variedade linguística e suas vivências comunitárias, o que resulta em um maior engajamento escolar e em uma formação humanizadora.

Para responder a essa questão, definiu-se como objetivo geral: investigar as contribuições pedagógicas e sociais do *slam* e da poesia marginal na formação identitária e no protagonismo de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Para o desdobramento dessa meta, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Mapear as origens históricas e conceituais do *slam* e da poesia marginal, identificando suas especificidades estéticas e linguísticas;
- Analisar a relevância da oralidade e da performance corporal no processo de letramento literário de adolescentes;
- Propor diretrizes metodológicas e sequências didáticas para a implementação de oficinas de poesia falada na rotina do 6º ao 9º ano;
- Refletir sobre os impactos dessas práticas na superação das desigualdades e no fortalecimento dos laços afetivos e sociais na comunidade escolar.

A justificativa estrutura-se na necessidade inadiável de democratização e humanização do currículo escolar. Este estudo explicita implicitamente sua trajetória ao detalhar o que se fez (uma investigação aprofundada sobre as práticas de poesia urbana no contexto escolar), como se fez (por meio de um levantamento bibliográfico sistemático e qualitativo, cruzando as teorias de recepção literária com propostas de metodologias ativas) e o porquê o fez (a constatação de que a escola precisa validar o repertório cultural do estudante para promover um letramento crítico legítimo). Com isso, pretende-se municiar os educadores com reflexões teóricas e práticas que transformem a sala de aula em um palco de expressão viva, oferecendo ao leitor, já a partir desta introdução, uma visão global, integrada e socialmente engajada do tema em estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: LITERATURA, DIREITO E MARGEM

A LITERATURA COMO DIREITO HUMANIZADOR

Para compreender a necessidade de inserção do *slam* e da poesia marginal na escola, é indispensável evocar o conceito de literatura formulado por Antonio Candido (2004). O sociólogo e crítico literário defende que a literatura é um direito humanizador inalienável de todo ser humano, situando-se no mesmo patamar de necessidades básicas como a alimentação, a moradia e a segurança. Para Candido (2004), a literatura não se restringe à produção erudita das elites; ela engloba todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, desde as piadas e os mitos até os romances mais complexos.

A humanização provocada pela literatura reside na sua capacidade de organizar o caos interno do indivíduo. O texto literário atua diretamente na formação do caráter, na lapidação das emoções e no refinamento da percepção do outro.

No contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, privar o estudante do contato com uma literatura com a qual ele consiga estabelecer identificação significa negar-lhe o direito de se compreender enquanto sujeito social. Portanto, quando a escola abre suas portas para a poesia produzida nas franjas da sociedade, ela cumpre a função social e reparadora defendida por Candido, garantindo o acesso equitativo à fruição estética.

ORIGENS E CONCEITO DA POESIA MARGINAL

A poesia marginal possui uma trajetória rica na história cultural brasileira. O termo ganhou notoriedade na década de 1970, durante a Ditadura Militar, com a chamada "Geração Mimeógrafo". Escritores como Chacal, Cacaso e Ana Cristina Cesar utilizavam meios alternativos de impressão — como o mimeógrafo — para distribuir suas obras diretamente nas ruas, driblando a censura oficial e a rigidez do mercado editorial tradicional. Aquela poesia caracterizava-se pelo tom coloquial, pelo humor cotidiano, pelo intimismo e pela contestação política.

Contemporaneamente, o conceito de "marginal" foi ressignificado a partir da virada do século XXI, especialmente com o movimento da Literatura Marginal/Periférica, liderado por escritores como Ferréz e Sérgio Vaz. Agora, o termo não designa apenas um modo de produção independente, mas sim o lugar social de fala dos autores: as favelas, as periferias urbanas e os grupos historicamente subalternizados.

A nova poesia marginal é marcada pela denúncia do racismo estrutural, da violência policial e da exclusão socioeconômica, mantendo viva a essência da contestação, mas sob a perspectiva da vivência periférica concreta.

O FENÔMENO DO *SLAM*: A REDESCOBERTA DA POESIA FALADA

O *slam* (ou *poetry slam*) nasceu em Chicago, nos Estados Unidos, em 1986, idealizado pelo operário e poeta Marc Smith. O objetivo inicial era retirar a poesia dos ambientes acadêmicos e formais e devolvê-la ao povo, transformando as leituras poéticas em um formato dinâmico de campeonato, semelhante a um evento esportivo ou a um tribunal poético.

No Brasil, o movimento foi introduzido em 2008 por Roberta Estrela D'Alva, com a criação do *ZAP! Slam* na cidade de São Paulo. Desde então, as batalhas se multiplicaram por praças públicas, escolas e universidades de todo o país.

As regras de um *slam* tradicional são minimalistas e democráticas:

- Os poemas devem ser de autoria própria;
- As apresentações não podem ultrapassar o tempo limite de três minutos;
- É proibido o uso de figurinos, cenários, adereços ou acompanhamento instrumental musical;
- O poeta conta apenas com o seu corpo e com a sua voz para transmitir a mensagem;
- Jurados escolhidos aleatoriamente no público atribuem notas de zero a dez aos participantes.

Essa estrutura limpa coloca em evidência a performance e a palavra nua. Para o estudante adolescente, o formato competitivo saudável atua como um forte atrativo, engajando-o em um processo contínuo de escrita e refinamento estético para as apresentações.

ORALIDADE E PERFORMANCE: A PALAVRA COMO AÇÃO

O RESGATE DA LITERATURA ORAL

A fixação da literatura na página impressa é um fenômeno relativamente recente na história da humanidade. Como bem destaca Abreu (2006), antes de se tornar um objeto de consumo individual e silencioso, a literatura existia primordialmente na voz, no canto e na memória coletiva. Dos aedos gregos aos contadores de histórias africanos (*griot*), a palavra poética sempre carregou uma dimensão comunitária, ritualística e performática.

Aedos e Griots (Tradição Oral) ———► Fixação Impressa ———► Slam e Slameiros (Performance)

Trazer o *slam* para a sala de aula significa resgatar essa ancestralidade da palavra falada. No ambiente escolar dos anos finais, a supervalorização da escrita em detrimento da oralidade costuma gerar uma exclusão velada daqueles alunos que possuem excelente competência comunicativa oral, mas enfrentam dificuldades na formalidade ortográfica. Ao equilibrar essas duas dimensões, demonstrando que o texto escrito no papel serve como partitura para a performance oral, a escola democratiza o acesso ao sucesso escolar e desmistifica o fazer poético.

A DIMENSÃO CORPORAL DA LINGUAGEM

A pedagogia tradicional tendeu, ao longo dos séculos, a enxergar o aluno como um ser puramente cerebral, cujos corpos deveriam permanecer estáticos e silenciados em fileiras de carteiras. O trabalho com o *slam* rompe radicalmente com essa postura ao exigir a reintegração do corpo ao processo de significação linguística. Na poesia falada, o corpo não é um mero acessório da voz; ele é texto.

A postura cênica, o direcionamento do olhar, a gestualidade das mãos, a expressão facial e o deslocamento no espaço da sala de aula trabalham em conjunto com a entonação, o ritmo e as pausas vocais. O estudante descobre que o silêncio planejado entre dois versos pode ter um impacto emocional maior do que uma palavra gritada.

Essa consciência cinestésica e prosódica contribui diretamente para o desenvolvimento da autoconfiança e da inteligência emocional dos jovens do 6º ao 9º ano, preparando-os para situações comunicativas complexas dentro e fora do ambiente escolar.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIRETRIZES METODOLÓGICAS PARA O 6º AO 9º ANO

Para implementar o *slam* e a poesia marginal no Ensino Fundamental, propõe-se uma sequência didática dividida em fases integradas, respeitando o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes de cada ano.

A ETAPA DE ACOLHIMENTO E REPERTÓRIO (SENSIBILIZAÇÃO)

Nenhum estudante produzirá poesia engajada sem antes ser exposto a referências de qualidade que dialoguem com a sua linguagem. A primeira fase deve focar na escuta e na apreciação de vídeos de *slams* nacionais e na leitura de poetas marginais contemporâneos (como Mel Duarte, Luz Ribeiro, Emicida e Sérgio Vaz).

O professor deve promover círculos de conversa para debater as temáticas abordadas nas apresentações exibidas. Questões como machismo, racismo, pressões estéticas da internet, solidão na adolescência e os desafios da vida comunitária devem emergir espontaneamente dos textos. Essa etapa valida o espaço da sala de aula como um lugar seguro de debate e acolhimento, livre de julgamentos moralistas.

A OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA E A ESTÉTICA DA MARGEM

Superada a fase de sensibilização, inicia-se o processo de produção textual. O professor atua como um orientador, propondo dinâmicas que destravem a escrita dos alunos do 6º ao 9º ano. Podem ser utilizadas técnicas como a "palavra-puxa-palavra", a criação de poemas a partir de manchetes de jornais locais ou a escrita de cartas poéticas direcionadas ao futuro.

Neste momento, a atenção pedagógica deve se voltar para a liberdade estilística. O aluno precisa compreender que o uso de gírias, de expressões regionais e de marcas da oralidade não constitui um "erro", mas sim uma escolha estética legítima para a construção da identidade do seu eu lírico. A retextualização e o aprimoramento do texto ocorrem com foco na sonoridade: o estudante escreve, lê em voz alta para si mesmo, ajusta o ritmo e reconstrói o poema pensando na recepção do ouvinte.

O PLANEJAMENTO E A EXECUÇÃO DO *SLAM* ESCOLAR

O ápice do projeto pedagógico consiste na realização do campeonato de poesia falada da escola, que pode ser nomeado como "Slam Interescolar" ou "Slam da Quebrada Estudantil". A organização do evento deve ser integralmente compartilhada com os estudantes, estimulando o protagonismo juvenil na prática.

Definição dos Jurados Cronometragem do Tempo Inscrição dos Poetas

(Voz do Público) (Gestão da Performance) (Autoria e Coragem)

Os próprios alunos assumem as funções de mestres de cerimônias (MC), cronometristas, jurados (com plaquetas de notas) e fotógrafos/filmadores do evento. Toda a comunidade escolar — incluindo funcionários, direção e familiares — deve ser convidada a compor a plateia.

O campeonato deve celebrar a coragem da exposição da palavra, transformando a nota dos jurados em um mero pretexto festivo para a exaltação mútua do talento comunitário.

DISCUSSÃO E RESULTADOS: A VOZ ESTUDANTIL E SEUS DESDOBRAMENTOS

A aplicação de projetos estruturados em torno do *slam* e da poesia marginal nos anos finais do Ensino Fundamental produz resultados substanciais que transcendem os limites da avaliação puramente cognitiva de Língua Portuguesa.

O primeiro impacto observável reside na ressignificação do vínculo do aluno com a escola. Estudantes tradicionalmente rotulados como "indisciplinados", "apáticos" ou "desinteressados" encontram nessas práticas uma plataforma de validação existencial.

Ao verem suas realidades de vida e suas linguagens cotidianas transformadas em matéria-prima artística aplaudida pelos pares, esses jovens desenvolvem um profundo sentimento de pertença institucional.

No âmbito do desenvolvimento linguístico e da proficiência textual, os dados observados na literatura prática demonstram um ganho substancial na consciência sociolinguística. Os alunos passam a perceber a Língua Portuguesa como um sistema plástico, vivo e heterogêneo.

Eles compreendem a relevância de dominar a norma-padrão da língua, mas aprendem simultaneamente que a sua variedade linguística de origem possui valor estético e poder de intervenção social.

Ocorre, portanto, o combate ao preconceito linguístico de dentro para fora: o estudante periférico empodera-se de sua fala sem rechaçar o aprendizado das convenções da escrita formal, passando a transitar com segurança por diferentes registros discursivos de acordo com a situação comunicativa.

Variedade Linguística Local (Identidade)

▲

│ (Diálogo Sem Preconceitos)

▼

Norma-Padrão da Língua Escrita (Cidadania)

Sob o aspecto socioemocional, a eclosão dos *slams* na escola atua como um poderoso mecanismo de mediação de conflitos e promoção da saúde mental. A adolescência nos anos finais do Ensino Fundamental é atravessada por crises de ansiedade, depressão e sentimentos de incompreensão.

A poesia marginal fornece o canal simbólico para que essas angústias sejam canalizadas de forma construtiva e coletiva. Em vez da violência física ou do isolamento depressivo, o aluno converte sua indignação em versos afiados e potentes.

A escuta atenta da plateia gera um efeito de catarse coletiva e empatia profunda: ao ouvir o poema do colega sobre racismo ou solidão familiar, o outro estudante descobre que não está sozinho em suas dores, estreitando laços de solidariedade interna e mitigando de forma drástica os casos de hostilidades no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões empreendidas evidenciaram com clareza e objetividade que a escola, ao abrir mão de um modelo literário exclusivamente estático e passivo, consegue restabelecer a conexão afetiva e intelectual com as novas gerações de adolescentes.

As principais descobertas deste texto indicam que o problema de pesquisa proposto obteve resposta altamente favorável: o *slam* e a poesia marginal funcionam como potentes catalisadores do protagonismo juvenil, uma vez que transferem para o aluno a centralidade da produção do saber e da performance cultural.

Os resultados deduzidos das análises teóricas apontam que a oralidade e a performance corporal, quando integradas intencionalmente ao letramento literário, não apenas desmistificam o fazer poético, mas também funcionam como instrumentos de justiça social, validando saberes e vozes que historicamente foram empurrados para as margens dos livros didáticos tradicionais.

A contribuição essencial deste artigo reside na defesa de um currículo escolar humanizado e antirracista, fundamentado no direito irrevogável à literatura e na valorização da diversidade cultural periférica.

Comenta-se, sob a ótica do autor, que o sucesso de tais intervenções pedagógicas depende diretamente da postura do educador, que deve agir não como um juiz censor da linguagem, mas sim como um mediador sensível e provocador.

Recomenda-se que as redes de ensino invistam na formação continuada de professores de Língua Portuguesa voltada para as poéticas urbanas e contemporâneas.

Ao transformar a sala de aula em um palco democrático em que o estudante é ouvido com respeito e admiração, a escola cumpre sua missão maior de formar cidadãos autônomos, expressivos, empáticos e plenamente conscientes do poder de transformação de suas próprias vozes.

Levar o *slam* e a poesia marginal para os anos finais do Ensino Fundamental humaniza o currículo escolar. Essa prática pedagógica constrói pontes entre o conhecimento acadêmico e as realidades sociais dos alunos. Ao incentivar a poesia falada, a escola cumpre seu papel sociocultural, formando cidadãos conscientes, expressivos e seguros de sua própria voz.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *De viva voz: literatura e oralidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

- ALVES, Danielis S. *Poesia marginal e a voz da periferia nas salas de aula*. Rio de Janeiro: Letras Vivas, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-191.
- D'ALVA, Roberta Estrela. *Teatro Hip-Hop: a performance da palavra falada*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- FERRÉZ. *Literatura marginal: talentos da escrita periférica*. São Paulo: Objetiva, 2005.
- NASCIMENTO, Érica Peçanha do. *Vozes marginais: a literatura periférica de São Paulo*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.
- ROJO, Roxane. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- VAZ, Sérgio. *Literatura, pão e poesia*. São Paulo: Global, 2011.
- ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2001.



ARTE, EMANCIPAÇÃO E PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ART, EMANCIPATION, AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS

NATÁLIA LUCIA DE LIMA FRANÇA
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Sumaré – São Paulo – SP (2020); Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2025); Especialização em Educação Inclusiva pela Universidade Metropolitana de Santos (2025).

RESUMO

O presente artigo analisa a relevância da oficina teatral como dispositivo pedagógico emancipatório na Educação de Jovens e Adultos (EJA), articulando-a aos saberes docentes necessários para uma atuação inclusiva e dialógica. Fundamentado nos pressupostos da pedagogia libertadora de Paulo Freire e na pedagogia do teatro de Augusto Boal e Viola Spolin, o estudo discute como o fazer teatral ressignifica as vivências dos educandos, promovendo a autoestima, a oralidade e a consciência crítica. Por meio de uma revisão bibliográfica de abordagem sociocrítica, investiga-se a necessidade de o educador da EJA superar visões infantilizadas e puramente tecnicistas do ensino. Evidencia-se que os saberes da experiência, do conhecimento do conteúdo e da sensibilidade estética e afetiva são pilares para mediar os conflitos e potencialidades desse público. Conclui-se que a oficina teatral, integrada ao Projeto Político-Pedagógico, consolida a escola como espaço de coautoria, transformação social e humanização.

Palavras-chave: Educação; Adultos; Arte.

ABSTRACT

This article analyzes the relevance of the theater workshop as an emancipatory pedagogical tool in Youth and Adult Education (EJA), linking it to the teaching competencies required for inclusive and dialogic

practice. Grounded in the principles of Paulo Freire's liberating pedagogy and the theater pedagogies of Augusto Boal and Viola Spolin, the study discusses how theatrical practice redefines students' life experiences, fostering self-esteem, oral communication skills, and critical consciousness. Through a literature review adopting a socio-critical approach, the study investigates the need for EJA educators to move beyond infantilizing and purely technocratic views of teaching. It highlights that experiential knowledge, content mastery, and aesthetic and affective sensitivity are pillars for mediating the conflicts and potential of this student population. The article concludes that the theater workshop, when integrated into the School's Political-Pedagogical Project, establishes the school as a space for co-authorship, social transformation, and humanization.

Keywords: Education; Adults; Art.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cenário educacional brasileiro carrega uma dívida histórica e social profunda. Destinada a sujeitos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade regular, a modalidade abriga uma diversidade complexa de identidades, trajetórias marcadas pela exclusão social, pela inserção precoce no mundo do trabalho e, frequentemente, por experiências prévias de fracasso e estigmatização no ambiente escolar.

Frente a essa realidade, o cotidiano da EJA exige uma ruptura radical com práticas pedagógicas tradicionais, homogeneizantes e infantilizadas, que desconsideram a bagagem existencial do estudante adulto.

É nesse horizonte de busca por metodologias emancipatórias que a oficina teatral emerge como uma potente ferramenta pedagógica. Longe de ser compreendida como mero entretenimento ou atividade comemorativa secundária, a linguagem teatral na EJA constitui um campo de investigação estética, partilha de saberes e desenvolvimento da consciência crítica.

O teatro, ao colocar o corpo, a voz e a subjetividade em movimento, permite ao educando ler o mundo a partir de suas próprias narrativas, transformando o silenciamento histórico em expressão e autoria.

Todavia, a implementação de uma oficina teatral eficaz na EJA pressupõe um educador preparado, cujos saberes profissionais transcendam a mera transmissão de conteúdos curriculares formalizados.

A mediação artística com jovens e adultos trabalhadores exige uma práxis docente pautada no diálogo, na escuta atenta, na sensibilidade afetiva e no respeito estrito à cultura e à historicidade do

educando. O professor da EJA precisa articular saberes teóricos, metodológicos e experienciais para que o fazer teatral não se reduza a um exercício técnico, mas se consolide como um ato ético-político de libertação.

Diante do exposto, o presente artigo propõe o seguinte problema de pesquisa: Como a oficina teatral pode atuar como elemento de emancipação no cotidiano da EJA e quais são os saberes docentes necessários ao educador para mediar essa prática sem cair na fragmentação ou no esvaziamento pedagógico?

Para responder a essa questão, este estudo estruturou-se em três seções fundamentais de desenvolvimento: primeiramente, os fundamentos político-pedagógicos da EJA e a indissociabilidade entre as teorias de Paulo Freire e a pedagogia teatral; em segundo lugar, a dinâmica da oficina teatral na EJA como espaço de ressignificação da identidade e superação de vulnerabilidades; e, por fim, o mapeamento dos saberes necessários ao educador da EJA para a condução dessa prática integradora.

DESENVOLVIMENTO

Pensar a Educação de Jovens e Adultos sob uma perspectiva emancipatória exige, invariavelmente, o resgate dos pressupostos teóricos de Paulo Freire (1921-1997). Freire postulou que a educação é um ato político e que o processo de alfabetização e escolarização de adultos deve basear-se na conscientização e no diálogo.

Para o autor, o educando não é uma "vazia" a ser preenchida por conteúdos bancários, mas um sujeito histórico portador de uma leitura de mundo que antecede a leitura da palavra escrita. Na EJA, essa premissa ganha contornos urgentes, pois a sala de aula é composta por trabalhadores, pais, mães e jovens que possuem uma vasta experiência de vida moldada pelas contradições sociais.

A oficina teatral sintoniza-se de forma orgânica com a pedagogia freireana, encontrando um reflexo estético e metodológico direto no sistema do Teatro do Oprimido, desenvolvido por Augusto Boal (1931-2009). Inspirado declaradamente em Freire, Boal concebeu o teatro como uma linguagem humana democrática, pertencente a todos os cidadãos, e não como um privilégio de especialistas ou uma mercadoria de consumo contemplativo. O Teatro do Oprimido propõe a transformação do espectador passivo em "espect-ator", um sujeito que interfere diretamente na ação dramática, ensaiando alternativas e soluções para as opressões reais vivenciadas no cotidiano.



Fonte: https://cursosgratuitos.pro.br/eja-educacao-de-jovens-e-adultos/. Acesso em: 10 mai. 2026.

Na dinâmica da EJA, as técnicas teatrais de Boal — como o Teatro-Fórum e o Teatro-Imagem — atuam como catalisadores do diálogo freireano. Ao encenar situações de conflito extraídas da realidade dos próprios educandos (tais como o preconceito no mercado de trabalho, a dupla jornada das mulheres, a violência urbana ou as dificuldades de transporte), a oficina teatral retira a opressão do campo da abstração e a materializa no espaço cênico.

A problematização freireana deixa de ser apenas discursiva e passa a ser corporificada. Por meio do jogo teatral, os alunos da EJA investigam as causas estruturais de suas vulnerabilidades e exercitam coletivamente a autonomia e a capacidade de intervenção social.

Além de Boal, as contribuições de Spolin (1906-1994) com a pedagogia dos jogos teatrais fundamentam a prática ao demonstrar que o jogo é uma estrutura que liberta o indivíduo da autocrítica paralisante e do medo de errar. Spolin defende o foco na experiência direta e no "momento do fazer", onde a intuição e a inteligência física operam em conjunto.

Para o aluno da EJA, que muitas vezes retorna à escola com traumas associados à exclusão e ao erro punitivo, o jogo teatral oferece um ambiente seguro e lúdico onde o erro é ressignificado como uma jogada possível, um ponto de partida para a criação de novas regras e soluções cênicas.



Fonte: https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/alunos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-visitam-exposicao-na-estacao-ciencia/ . Acesso em: 10 mai. 2026.

A implementação da oficina teatral no cotidiano da EJA incide diretamente sobre três dimensões estruturantes do desenvolvimento humano: a dimensão expressiva (corpo e voz), a dimensão psicossocial (autoestima e identidade) e a dimensão cognitiva (oralidade e letramento).

O aluno que ingressa ou retorna à EJA frequentemente carrega o que a sociologia da educação identifica como corpos enrijecidos pelo trabalho braçal e silenciados pela invisibilidade social. O cansaço físico decorrente de exaustivas jornadas laborais soma-se à inibição psicológica de ocupar o espaço escolar.

A oficina teatral subverte esse estado de paralisia ao resgatar a corporeidade como território de saber e expressão. Através de exercícios de aquecimento, conscientização corporal e expressão vocal, os educandos são estimulados a reconhecer o próprio corpo não apenas como força de trabalho mecânica, mas como veículo de comunicação, arte e beleza.

A liberação da voz no espaço cênico reverbera de forma imediata na oralidade cotidiana. O aluno que experimenta projetar sua voz para defender um personagem em cena ganha autoconfiança para expressar suas opiniões nas discussões em sala de aula, nas instâncias de participação

democrática da escola e nas negociações de seu ambiente de trabalho.

Do ponto de vista psicossocial, a vivência teatral atua na reconstrução da autoestima e na ressignificação da identidade dos estudantes. O fazer teatral exige o trabalho coletivo, a cumplicidade e a confiança mútua. Para criar uma cena, os alunos precisam escutar o outro, acolher propostas divergentes e negociar caminhos comuns.

Esse processo fortalece o sentimento de pertencimento a um grupo e diminui o isolamento que costuma alimentar a evasão escolar na EJA. Quando as narrativas de vida dos estudantes — suas memórias de infância, suas migrações, suas lutas e suas tradições culturais — tornam-se o combustível para a criação dramatúrgica, ocorre um processo de validação histórica.

O educando percebe que sua história tem valor estético e acadêmico, o que desorganiza a lógica da "democracia estética" e instaura uma democracia vivida na pele e nas relações.

No âmbito cognitivo, a oficina teatral atua como uma poderosa aliada dos processos de letramento e alfabetização. A decodificação mecânica das letras ganha sentido quando vinculada à interpretação de textos teatrais, à criação de roteiros e à leitura de mundo que a cena exige.

Os conteúdos curriculares de história, geografia e língua portuguesa deixam de ser dados abstratos e passam a ser contextualizados pelas demandas da encenação. O teatro funciona, assim, como um eixo integrador que reduz a distância histórica entre os saberes formais exigidos pela instituição escolar e os saberes da experiência trazidos pelos educandos da EJA.

A condução de uma oficina teatral com jovens e adultos trabalhadores não pode ser exercida por improvisação ou voluntarismo benevolente. Ela exige um profissional que domine o que Tardif (2002) classifica como os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes da experiência. Contudo, na especificidade da EJA e da linguagem artística, esses saberes precisam passar por uma filtragem ética e política radical.

O primeiro saber fundamental é o saber da alteridade e do diálogo. O educador da EJA precisa despir-se da arrogância pedagógica que enxerga o aluno adulto como uma tábula rasa ou, no extremo oposto, da postura paternalista que o infantiliza. Tratar o aluno jovem e adulto com alteridade significa reconhecer sua maturidade, sua autonomia e sua condição de trabalhador.

Na oficina teatral, esse saber manifesta-se na escolha de temas e metodologias que respeitem o tempo e os limites físicos desse público, compreendendo que o cansaço do aluno após um dia de trabalho exige técnicas de acolhimento e energização, e jamais cobranças punitivas ou dinâmicas que o constranjam diante do grupo.

O segundo pilar assenta-se nos saberes disciplinares e metodológicos da pedagogia teatral. O educador precisa dominar as ferramentas do jogo dramático, as técnicas de improvisação e os

mecanismos de mediação estética. Não basta mandar os alunos "fingirem ser alguém"; é preciso estruturar o jogo com regras claras, focos definidos e objetivos pedagógicos intencionais, conforme preconizado por Viola Spolin.

O professor deve atuar como um "provocador cênico" e um mediador, sabendo o momento exato de intervir para enriquecer a discussão cênica e o momento de recuar para que o protagonismo dos educandos emirja na construção da cena.

O terceiro pilar envolve os saberes políticos e sociocríticos da educação. O educador da EJA deve compreender as razões macroestruturais que levaram seus alunos à exclusão escolar precoce. Esse saber permite que o professor utilize o teatro não de forma alienante ou meramente recreativa, mas como um instrumento de leitura crítica da sociedade, em consonância com o Teatro do Oprimido de Boal.

O professor precisa saber amarrar as cenas criadas pelos alunos às discussões sobre direitos humanos, cidadania, legislação trabalhista e justiça social, transformando a oficina de teatro em um fórum permanente de conscientização política.

Por fim, destacam-se os saberes da sensibilidade afetiva e da escuta. Trabalhar com o teatro e com as histórias de vida da EJA significa mexer com subjetividades, memórias e feridas sociais abertas.

O educador precisa ter a sensibilidade técnica para acolher as catarses e os desabafos que o jogo teatral inevitavelmente evoca, garantindo um ambiente de segurança emocional onde ninguém seja exposto ou ridicularizado.

Esse saber experiencial é construído na escuta cotidiana e na flexibilidade do planejamento: o professor precisa saber alterar sua pauta cênica se a realidade imediata da comunidade exigir uma discussão mais urgente. A gestão pedagógica da oficina torna-se, assim, um exercício contínuo de escuta, afeto e compromisso ético com a emancipação do humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da articulação entre a oficina teatral e os saberes docentes necessários na EJA evidencia que a arte e a educação popular são dimensões indissociáveis na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática.

A oficina teatral consolida-se como um dispositivo metodológico de alta densidade pedagógica, capaz de romper com o modelo de ensino burocrático e alienante ao devolver aos jovens e adultos o direito à palavra, ao gesto criativo e à autoria de suas próprias narrativas históricas.

Evidenciou-se que o impacto do teatro na EJA ultrapassa os limites da técnica artística, incidindo diretamente sobre a corporeidade enrijecida pelo trabalho, a recomposição da autoestima ferida pela exclusão e o desenvolvimento das competências de letramento e oralidade crítica.

Ao transformar a sala de aula em um espaço cênico de problematização freireana e investigação social por meio das metodologias de Augusto Boal e Viola Spolin, a escola transmuta a "democracia estética" em uma democracia vivida e exercitada na práxis cotidiana.

Contudo, a viabilidade dessa proposta emancipatória repousa inteiramente sobre a qualidade dos saberes mobilizados pelo educador. A mediação teatral na EJA exige a superação definitiva de visões reducionistas e infantilizadoras, demandando profissionais munidos de saberes disciplinares sólidos, sensibilidade afetiva apurada, respeito irrestrito à historicidade do educando e uma postura política firmemente assumida em favor da justiça social.

Ademais, a formação do educador da EJA deve, portanto, contemplar a dimensão estética e cultural como direito fundamental de quem ensina e de quem aprende. Somente através de uma gestão de pessoas e de uma prática pedagógica que valorizem o humano em sua totalidade — conjugando razão, afeto, corpo e arte — será possível consolidar a EJA não como uma modalidade de suplência compensatória, mas como um espaço legítimo de emancipação, dignidade e permanente transformação social.

REFERÊNCIAS

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. Pedagogia do Oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais no Livro de Exercícios do Diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

A BRINCADEIRA SIMBÓLICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SYMBOLIC PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



NILZA MATHEUS SALLAS
Licenciada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2001); Pós-graduada em Gestão e Organização Escolar pela mesma instituição (2002). Segunda Licenciatura em Letras – Português/Inglês pela Universidade de Cabo Verde. Atua como professora efetiva na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no CEI Adelaide Lopes Rodrigues.

RESUMO: O presente trabalho se propõe a discutir a importância da brincadeira simbólica na Educação Infantil e como a mesma pode ser utilizada como proposta didático-pedagógica. Para o desenvolvimento do trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica baseando-se nos seguintes autores: Gisela Wajskop, Jean Piaget, Levy Vygostsky, Gilles Brougére, Philippe Ariès, entre outros que serão citados ao longo do trabalho, auxiliando-nos a ter um olhar observador sobre a brincadeira. Para tal, discorremos sobre a construção do conceito de infância e sobre a história do brincar, bem como a história da Educação Infantil e suas implicações no fazer pedagógico. Para ilustrar nosso ponto de vista, finalizamos com entrevistas as educadoras de creche, onde através das respostas coletadas, procuramos entender como é vista na prática, a brincadeira como um importante fator do desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Palavras-chaves: Brincadeira Simbólica, Educação Infantil, Desenvolvimento.

ABSTRACT: This study aims to discuss the importance of symbolic play in early childhood education and how it can be utilized as a didactic-pedagogical approach. To develop this work, a literature review was conducted based on authors such as Gisela Wajskop, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Gilles Brougère, and Philippe Ariès—among others cited throughout the text—to help us adopt an observant perspective on play. To this end, we discuss the construction of the concept of childhood and the history of play, as well

as the history of early childhood education and its implications for pedagogical practice. To illustrate our viewpoint, we conclude with interviews with daycare educators; through the collected responses, we seek to understand how play is viewed in practice as a key factor in child development within early childhood education.

Keywords: Symbolic Play, Early Childhood Education, Development.

INTRODUÇÃO

Sempre que se fala na figura da criança imagina-se que a brincadeira de uma forma geral: o faz-de-conta, o brinquedo, o jogo, etc. A brincadeira é algo que pertence à criança, à infância. Com brincadeira a criança experimenta suas ações, constrói regras para si.

A criança com a característica própria de sua idade desenvolve através da brincadeira seu meio de comunicação e outros papéis no seu brincar. Discutir a questão da brincadeira significa reconhecer sua importância dentro do espaço infantil, sendo um eixo utilizado pelo professor como metodologia para o trabalho com os pequeninos. E quando se trata de criança, automaticamente remetemo-nos a ideia do ato de brincar, ao movimento, ao imaginário elemento significativo para a presente pesquisa.

Partindo dessas ideias iniciais, trataremos neste estudo de pontos tais como: a história do brincar, sua importância para a aprendizagem; o professor como mediador na construção do conhecimento, entre outros aspectos que envolvem a brincadeira no espaço da Educação Infantil.

Desta forma, criou-se o desejo em analisar e conhecer mais amplamente sobre a importância da brincadeira na Educação Infantil, além de investigar como professor está interagindo para que as crianças possam aprender brincando, tornando a aprendizagem mais agradável, interessante, prazerosa e com significado real para a vida da criança.

A brincadeira é tão importante e de grande contribuição para o processo de aprendizagem não é ainda valorizada como estratégia pedagógica em alguns espaços de Educação Infantil, deixando de proporcionar às crianças a oportunidade de abrirem seu leque de criatividade emoções através do brincar.

É na Educação Infantil onde se propõe desenvolver um cotidiano rico em desafios e conquistas com as crianças, que a brincadeira deveria ter sempre um papel de destaque, como uma importante ferramenta pedagógica. As atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento das crianças, tão impregnadas de emoções, de vontades e desejos que estão dentro de si.

No entanto existe determinado espaço de Educação Infantil em que a atividade lúdica não é ainda valorizada como deveria. Os professores quase sempre estão preocupados em transmitir conteúdos em folhas xerocopiadas, com atividades que muitas vezes, tornam-se cansativas e enfadonhas para as crianças, sem prazer e pouco atrativas, além de não terem significado real de vida para elas, impedindo a criatividade e imaginação que está intrínseca na criança que é de sua riqueza infinita.

Assim, o presente trabalho será desenvolvido através de obras bibliográficas, envolvendo diferentes autores que escreveram sobre a brincadeira contribuindo para que universo infantil fosse valioso na construção do processo de vida das crianças que compõem o espaço na Educação Infantil, capturando o olhar da criança sobre a sua realidade e na organização do cotidiano, com a brincadeira.

Para empreendermos tal pesquisa, verificamos a luz das contribuições teóricas de Vygotsky (1991), Piaget (1971), Benjamim (1984), Froebel (1852), Ariès (1981), entre outros autores que nos auxiliarão a pensar a infância, sua linguagem, a brincadeira e como estes aspectos podem ser o principal suporte no processo de desenvolvimento infantil, sob o prisma de produção cultural.

Neste momento apresentaremos o tema “brincadeira” como objeto de reflexão sabendo que não irão esgotar-se os elementos da vida que pulsam no cotidiano infantil, onde a prática e a teoria se enlaçam permitindo que os acontecimentos do dia-a-dia possam ser discutidos e ampliados.

Nossa proposta é tomar a brincadeira no intuito de analisar o seu papel no fazer pedagógico da Educação Infantil, tendo como objetivo, discutir o ensinar brincando. E assim, formar cidadãos que possam ser críticos e autônomos que elaborem o seu mundo, o seu conhecimento, a partir de uma história, um enredo, um movimento criado com suas experiências em grupo e individualmente.

A INFÂNCIA E O BRINCAR

O mundo contemporâneo comporta diversas práticas voltadas para a infância, embasadas por diversas teorias, psicológicas, artísticas, pedagógicas. Essas teorias são apropriadas das mais diferentes formas no interior da sociedade.

Apesar de toda essa diversidade, vemos dominar entre elas, a ideia de que a infância sempre existiu da forma como se apresenta hoje, que o sentimento que devotamos à criança não poderia ser de outro modo e que a infância é marcada por etapas fixas e por qualidades intrínsecas, tais como: a inocência, despreparo, pureza e outros significados.

As mudanças de atitude em relação à criança ao longo dos tempos e devido às variações ocorridas de formas de estruturação da sociedade, nos faz entender melhor a questão da criança, através do contexto histórico no qual está incluída.

Sendo assim, vemos que a lógica que prevalece na organização das relações do ser humano com o próximo, sendo adulto ou criança, terá sua ordem composta nas relações sociais construídas através das relações de produção de uma sociedade em tempo e espaço determinados.

Assim, é possível afirmar que a criança é percebida pela sociedade de forma diversificada ao longo dos tempos, conforme regem as relações de produção de bens materiais. Essas relações sendo reveladas pela história da humanidade, de acordo com as necessidades que se apresentam em época, em cada sociedade, desenha uma concepção de infância por opção do adulto, ou, todavia a definição desse limite de ser simples, pois que o fator idade está associado a determinados papéis de desempenho e dependem estreitamente da classe social em que está inserida (KRAMER, 1995, p.17).

Dessa forma é possível dizer que o modo capitalista que reveste a sociedade desde a muito tempo, apropriou-se da infância de forma a constituí-la como elemento de reprodução das relações.

Áries (1981, p.70) menciona que durante a Idade Média não existia um sentimento de infância, que separasse a criança do adulto. A criança era considerada um adulto em pequeno tamanho, pois executava as mesmas tarefas dos mais velhos. A infância nessa época era vista como estado de transição para a vida adulta. Não tinha um tratamento especial e enquanto uma criança não conseguia bastar-se dependia do adulto para sua sobrevivência.

O importante era que a criança se tornasse adulta logo para ser inserida no trabalho e na sociedade doa adultos. O Significado do sentimento de infância foi representado socialmente aparecendo bem sutilmente na Idade Média, no século XVII. E por este estudo, percebemos que por volta do século XVIII surgiram algumas concepções de criança com características um pouco mais perto do sentimento moderno.

Este sentimento aparece pela arte que revelara a representação da criança com se fosse anjo puro e intocado pelo pecado misturando um tipo de criança que seria um modelo ancestral de todas as crianças pequenas retratadas na história da arte (ARIÉS, 1981).

Outro tipo de concepção de criança nos diz Áries (1981, p.70), aparece na fase Gótica que a figura a criança nua, pois ainda não existia um traje reservado à infância. E assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada no corpo era vestida com traje de homem e mulher da mesma condição social. “Isto é na Idade Média, vestia-se indiferente de todas as classes de idade, preocupando-se em manter visíveis através da roupa, os degraus da hierarquia social” (ARIÉS, 1981). Mais tarde foi criando um traje especial para as crianças que distinguia dos adultos, diferente dos tempos anteriores, em que a criança e o adulto trajavam as mesmas roupas e vestiam-se de acordo com a idade e condição social.

A criança no século XV e XVI, por sua graça e seu lado anedótico, coincidiu com o primeiro sentimento de infância como engraçadinha. Reservada à criança nesse tempo um sentimento de paparicação enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam como criança pequena, como animalzinho se ela morresse, então como muitas vezes acontecia de alguns ficarem desolados, mas uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ARIÉS, 1981, p.10)

Neste contexto, segundo Áries o infanticídio era uma prática usual, decorrente da ausência de retratação da criança ainda pequena, em pinturas da época, também não existiam inscrições em lápides referentes a seus mortos.

No fim do século XVII começaram a aparecer representações de crianças vivas, surgindo o interesse pela própria criança porque até então esta representação da infância estava misturada à morte, a santidade, ao tempo e estrutura do mundo e da sociedade da época.

Rosseau, no século XVII, da ênfase à criança e as peculiaridades que lhes são próprias sugerindo que se passasse a pensar neste infante como um ser de ideias próprias diferentes do adulto e não visto

como um homem em miniatura, o que revelava uma visão negativa da criança como um ser inacabado, sem algo específico e naturalmente seu.

Na Idade Moderna, devido ao período de transição do feudalismo para o capitalismo na Europa Ocidental, a família sofre alterações nas suas relações sociais que refletiam em sua organização e na caracterização do sentimento de infância.

Uma mudança considerável se deu na família a partir do fim do século XVII e na economia e tal fato modificou radicalmente a estrutura social.

Anteriormente a essas mudanças, a criança era posta em outra família para ser educada com a formação dos elos entre os pais e a criança, isto gerou um sentimento familiar de infância começou a organizar-se em torno dela.

Com esse novo sentimento na família, a criança especialmente a da nobreza, torna-se fonte de alegria dos adultos. Aparece o sentimento de piedade e passou-se a conservar o retrato das crianças que morreram mais cedo como lembrança.

Desde então a criança passa a ser frágil e ameaçada, tem alma tornada imortal e inesquecível, sendo redobrados os cuidados a atenção em relação a ela. Porém esse tratamento destina-se a criança burguesa da Idade Média, enquanto a criança da plebe continuava com o tratamento e valorização de sua infância tal qual na Idade Média (século XVII).

Kramer (1995, p.17) enfatiza que os contextos sociais pelos quais passou a humanidade são os grandes responsáveis pelo sentimento de infância que se instaurou modernamente. Ressalta ainda que esse “sentimento de infância não significa que o mesmo que afeição pelas crianças”. É na verdade, a tomada de consciência sobre a particularidade infantil, isto é, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que essa criança seja considerada um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento.

O valor que atribuímos a brincadeira tem o seu fundamento desde o século XVII na Europa e está relacionado a uma história e a um conjunto de referências que são importantes percorrer afim de uma melhor compreensão sobre o brincar na Educação Infantil.

Quando falamos sobre a brincadeira na creche, na escola ou em qualquer outro aspecto social, logo vem em nosso pensamento a figura da criança com a fantasia indagadora, presente e marcante na sociedade.

A brincadeira de criança é uma estrutura ligada à característica própria da infância. Desde o início com a educação romana, utiliza-se o brinquedo na educação com base nas ideias de Platão e Aristóteles essas ideias eram associadas ao estudo do prazer. Na Antiguidade eram usados dados, assim como doces e guloseimas que formavam letras e números para o ensaio de crianças (WAJSKOP, 2001, p.19).

Isso implica dizer que qualquer coisa se criasse pra incrementar a Pedagogia Infantil era o bastante, pois que as crianças acabariam por serem moldadas para um futuro adulto. Além disso, as atividades inter-relacionadas entre adultos e crianças não se distinguiam, como que não fossem necessárias por haver um estreitamento entre as fases.

Segundo Ariés (1981) até o século XVIII, na Europa havia uma proximidade maior entre a vida das crianças e dos adultos constituindo ambos uma grande comunidade que participava de festas, brincadeiras, jogos, danças, contações de histórias, etc.

Nessa época não havia ainda distinção entre as brincadeiras feitas por crianças e adultos, mas no final do século XVII e início do século XVIII, a brincadeira perde seu simbolismo religioso e seu caráter comunitário, tornando-se profana e individualista.

Assim, um brincar comunitário foi sendo abandonado gradativamente pelo mundo dos adultos, especialmente pelas classes abastadas que passam a ver a brincadeira como “imprópria” indigna de um homem de bem (ARIÉS, 1981).

No século XIX, as danças antigas e brincadeiras coletivas restringiram-se ao campo e as rodas infantis. As brincadeiras não se resumiam mais aos momentos fúteis, mas eram um elo fundamental de estreitamento dos laços coletivos nas famílias.

E com a ruptura do pensamento romântico no século XIX, a valorização da brincadeira ganha espaço na educação das crianças pequenas. Por outro lado, essa valorização crescente da brincadeira de criança no seio familiar em desenvolvimento, assim como as necessidades educacionais de seu controle e orientação criam um vínculo estreito entre a brincadeira e a educação (BROUGÉRE, 1998).

A criança antes desse período não lhe era permitida pelo adulto, aceitação de um comportamento livre, espontâneo que pudesse dar significado as suas brincadeiras que eram no sentido de distração, recreio ou recreação e não, com o sentido ou com um vínculo educativo.

Essa valorização de espontaneidade natural pode conduzir a uma total reavaliação da brincadeira que aparece como comportamento por excelência dessa criança rica de potencialidades interiores (ARIÉS, 1981).

Hoffmann (1979) associou intimamente essa imagem da criança naturalmente portadora da verdade com a valorização da brincadeira. Dessa forma foi preciso abrir caminho que levasse em conta a brincadeira percebendo a criança como portadora do valor da verdade, de poesia ou criatividade.

Para Froebel (1981 apud RIZZI, 1998, 9.14), a brincadeira era boa, porque a natureza pura representada pela criança é boa. Tornar a brincadeira um suporte pedagógico é seguir a natureza humana. Dá lugar a brincadeira consiste em propor uma educação natural. É essencial perceber que nas brincadeiras da criança ela tenta compreender seu mudo ao reproduzir situações de vida e fatos importantes que concorrem para o seu desenvolvimento de forma integral.

O BRINCAR EM SALA DE AULA

O brincar é tão importante que se tornou uma proposta oficial de trabalho, direcionado pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, publicado pelo Ministério da Educação no ano de 1998.

Esta proposta vem propiciar ao professor um trabalho integrado, isto é, uma proposta onde o professor pode interagir para que a aprendizagem da criança aconteça de forma prazerosa, pois ele tem um papel fundamenta na orientação das tarefas das crianças.

E segundo o MEC (1998, vol.3):

> Assim cabe ao professor provocar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garanta a troca entre crianças, de forma, que possam comunicar-se e expressar-se demonstrando seu modo de agir, de sentir em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e autoestima.

Podemos então perceber que o professor deve estar pautado em um trabalho pedagógico, onde a criança seja vista como um ser social, ou seja, o professor deve reconhecer que a criança participa da construção do seu próprio conhecimento (KRAMER, 2002).

Segundo Paulo Freire:

> Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo, experiências de produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferido. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção do saber ensinando, ao longo do educador igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996, p. 25).

Dessa maneira, constatamos que se faz necessário que o professor reflita a respeito das competências fundamentais, para o exercício da sua ação educativa.

Partindo desse pressuposto é importante frisar que o professor deve sempre buscar uma formação continuada, pois:

> O professor de Educação Infantil deve preparar-se para ser um pesquisador capaz de avaliar as muitas formas de aprendizagem que estimule em prática, cotidiana, as interações por ele constituídas com as crianças e famílias em situações específicas. Ele é alguém cuja riqueza de experiências vividas deve ser integrada ao conjunto de saberes que elabora o seu fazer docente (OLIVEIRA, 2003, p. 6).

Nesse sentido é percebido que o professor deve estar analisando sua prática e refletindo sobre sua ação educativa, pois é importante que o mesmo reconheça a importância do brincar na Educação Infantil, de forma que a possibilite a criança e se desenvolver de forma global, não deixando de lado os aspectos cognitivos, afetivo e motor. Portanto cabe ao professor preocupar-se com o modo pelo qual a criança aprende muito mais do que o modo pelo qual ele vai ensinar (MARANHÃO, 2003).

Partindo desse princípio, o papel é medir situações de aprendizagem procurando estimular a criação e a curiosidade da criança, através do lúdico, com o objetivo do indivíduo se desenvolver enquanto sujeito.

Ao analisarmos a importância do lúdico como uma proposta de trabalho na Educação Infantil, constatou-se a necessidade da creche estar buscando uma proposta pedagógica, que reconheça a brincadeira como necessário para que as crianças obtenha o conhecimento do mundo que as cerca, construindo assim competências necessárias para o seu desenvolvimento.

Dessa maneira nossa proposta está de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), quando aponta que: “Nesse sentido, brincar deve ser constituir em atividade permanente e sua constância dependerá dos interesses que as crianças apresentam nas diferentes faixas etárias [...]”.

Nesses momentos lembra-se sobre o que, com quem e com o que brincaram poderá ajudar as crianças a organizarem seu pensamento e emoções, criando condições para o enriquecimento do brincar. Nessas situações, podem-se explicitar, também, as dificuldades que cada criança tem em relação a brincar caso desejem e a necessidade que tem da ajuda do adulto (MEC, v.3).

Aqui será desenvolvido a partir das contribuições de autores que discutem como desenvolveram os jogos e as brincadeiras num determinado tempo histórico, e que, portanto, fazem parte do universo e da cultura infantil. Assim, procuro destacar neste capítulo como procedeu o surgimento de alguns jogos e brincadeiras antigas no Brasil. No sentido de resgatá-las e trazê-las presente à memória para que sejam reconhecidas, valorizadas e praticadas no espaço escolar.

E para caminharmos pela história dos jogos e brincadeiras infantis contamos com a ajuda de autores como Kishimoto (2009, p24) relatando que: […] a maioria dos jogos tradicionais infantis incorporados à lúdica brasileira chegou ao país por intermédio dos portugueses, mas já carregavam uma antiga tradição europeia, vinda de tempos remotos.

Para a autora referenciada, o jogo de saquinhos, amarelinha, bolinha de gude, jogo de botão, pião, xadrez, jogo de fio ou cama -de- gato, jogos de trilha, gamão, tiro ao alvo, entre outros, chegaram ao Brasil por intermédio dos primeiros portugueses. (SANTOS, 2008, p.102)

Desse modo, também, podemos perceber a contribuição dos portugueses influenciando o folclore infantil através de versos, advinhas e parlendas.

É importante acrescentar que alguns jogos praticados pelas crianças indígenas vieram de jogos praticados por adultos e que estes trouxeram contribuições importantes para com os jogos tradicionais infantis no Brasil .Temos como exemplo um jogo bastante apreciado, inclusive pelos adultos, é a peteca que Segundo a autora (2009, p.74) “Em relação a peteca alguns especialistas apontam a origem estritamente brasileira, proveniente de tribos tupis do Brasil [...]” Portanto quando os portugueses chegaram no Brasil, encontraram os índios brincando com uma espécie de bola achatada de couro ou palha, em que se enfiam penas, chamavam-na de peteca que em tupi significa bater.

Atualmente os pais procuram ocupar cada vez mais as crianças com atividades extracurriculares durante o período em que não estão na escola. Isso tudo veio contribuir para que os jogos e as brincadeiras infantis ficassem ao esquecimento. Portanto, resgatar os jogos e as brincadeiras tradicionais no espaço escolar, é trazer de volta para a escola uma herança que faz parte do patrimônio histórico social de nossa sociedade, que quase sempre são esquecidos ou ignorados, mas que devem ser transmitidos às gerações futuras, pois resgatam um passado valiosíssimo contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

De acordo com Guedes (2008, p.74) “Brincar em qualquer espaço, seja no quintal, na rua no play, na praça. E por que não, também na escola? “Portanto esta citação leva-nos a compreender que é necessário garantir à criança cidadã produtora histórica e cultural, o direito à infância, garantindo a ela um tempo/espaço para o brincar.

Partindo dessa premissa de que todos precisam do jogo e da brincadeira e que o indivíduo só é completo quando brinca. Leva-nos a entender que os jogos e as brincadeiras alimentam o nosso espírito imaginativo e inventivo do faz de conta e a isso chamamos de lúdico. Assim, o lúdico nas brincadeiras propicia momentos de fantasia, de sonhos contribuindo para o aprendizado sendo uma forma natural de aprender.

Todas essas leituras fazem repensar as práticas e as oportunidades que acontecem em nossa sala, e consequentemente na escola. O papel do jogo ou brincadeira educativos é bastante forte, mas nem tudo é marcado pela função pedagógica. As crianças precisam de momentos da brincadeira pela brincadeira. Cabe ao professor o papel de observador/mediador nestes momentos, procurando intervir quando for absolutamente necessário.

Por isso, como educador devemos sempre redimensionar nossas ações incluindo no processo de aprender não só a condição de desenvolver habilidades cognitivas dos alunos, mas também a social, a motora e a emocional, criando oportunidades para que os alunos vivenciem atividades que favoreçam a solidariedade, a cooperação, o respeito, para poder enfim lidar com as frustrações e com os seus limites.

Portanto, devemos redescobrir e reconstruir, em nós mesmos o gosto pelo fazer lúdico. Buscando em nossas experiências remotas, ou não, brincadeiras de infância e de adolescência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar em conclusão parece indicar um ponto final, dar por terminado o caminho, mas não pretendemos aqui fechar esse assunto que é rico e vasto em sua constituição. Isto nós comprovamos quando iniciamos a pesquisa sobre a brincadeira no espaço da Educação Infantil, onde o brincar, anteriormente não era muito discutido, pesquisado e valorizado.

Os professores não tomavam a brincadeira com um elemento didático pedagógico eram poucos os espaços de Educação Infantil onde a brincadeira possuía um eixo pedagógico, sendo valorizada como primordial no desenvolvimento das crianças pequenas. É também o espaço onde as crianças aprendem

os valores essenciais a convivência humana, regras e atitudes comportamentais de vida, edificando-os no mundo da Educação Infantil e levando-os e utilizando-os na vivência de adulto.

Mas hoje a brincadeira está em um momento de discussão em todos os espaços escolares, principalmente o da creche, onde as crianças são bem pequenas. Um grande número de autores tais como, Piaget, Vygotsky, Froebel, Ariès, Kramer e tantos outros, discutiu, discutem e escrevem sobre a importância, sendo elaborados vários congressos seminários, cursos de capacitação dentro das escolas e creches, para a discussão sobre esse tema.

Hoje podemos ver planejamentos de creches construídos através da metodologia de projetos, voltados só para o brincar. Não que antes não houvesse um compromisso, um interesse da valorização da brincadeira na vida da criança, mas brincava-se por prazer, porque criança é criança, precisa se distrair, brincando sem objetivo real e central.

E diante dos desafios dos tempos atuais, em entender me praticar a brincadeira nas creches e até mesmo em outros espaços, devido a sua valorização, o profissional docente de Educação Infantil, deve ampliar a reflexão sobre a prática, sendo sempre um aprendiz, buscando informações e diálogos, estudando para melhor desenvolver o seu trabalho. E neste sentido, a avaliação, o registro, a observação, o planejamento são instrumentos principais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças.

É a partir desse profissional habilitado e reflexivo sobre sua prática, que o educador e a criança podem construir um diálogo vivo para um melhor trabalho em sala de aula, pois queremos que nossas crianças, antes de tudo sejam felizes, capazes de solucionar situações da vida.

Nós podemos começar a mudar, tornando os nossos espaços de trabalho, onde o prazer está somente presente, num momento mágico com o brincar. Esse é o objetivo principal desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil, creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1995.

ALVES, Eva Maria Siqueira. **A ludicidade e o ensino de matemática.** Campinas: Papirus, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e Família**, 2 ed. [S.L]: JC, 1981.

ARRUDA, Tatiana Santos. **Currículos para Educação da Infância**. Brasília: Posead, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, V. 1,2,3, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FAZZOLO, Elaine. **Educação Infantil em Curso.** Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GUEDES, Adrianne Ogêda. **Prática de ensino 5.v.** único. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KRAMER, Sônia**. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil.** São Paulo: Ática. 2002.

LIMA, Elvira Souza. **Conhecendo a criança pequena**. Sobradinho 107, 2002.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: Prazer e aprendizado**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARANHÃO, Diva. **Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. **Brincar e viver**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos (Docência em formação),** 2 ed, Cortez.

SANTOS, Santa Marli Pires dos**. A ludicidade como ciência. Petrópolis**: Vozes, 2008.



A EDUCAÇÃO COMO PAPEL TRANSFORMADOR NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

EDUCATION'S TRANSFORMATIVE ROLE IN ETHNIC-RACIAL RELATIONS

NILZA TAVARES BRITO
Graduação em Ciências com Habilitação Plena em Química pela Faculdade Universidade Ibirapuera - UNIB (2003); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Faconnect (2021); Professora de Ensino Fundamental II - Ciências da Natureza na EMEF Professor Florestan Fernandes/ Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A educação exerce um papel central na construção de relações étnico-raciais mais justas dentro do espaço escolar. Ao promover o reconhecimento da diversidade cultural, ela contribui para a valorização das identidades historicamente marginalizadas. O ambiente escolar torna-se, assim, um espaço de diálogo e respeito, capaz de desconstruir preconceitos e estereótipos. A prática pedagógica crítica, possibilita que estudantes reflitam sobre desigualdades e aprendam enfrentá-las. Professores, como mediadores, têm a responsabilidade de fomentar práticas antirracistas. A convivência escolar, pautada na diversidade, favorece a formação cidadã e democrática. Dessa forma, a educação não apenas transmite conhecimento, mas transforma mentalidades. É instrumento de emancipação e de construção de uma sociedade mais igualitária.

Palavras-chave: Educação; Educação antirracista; Lei 10.639/2003; Relações Étnico – raciais; Cultura afro-brasileira.

ABSTRACT

Education plays a central role in building fairer ethnic-racial relations within the school environment. By promoting the recognition of cultural diversity, it contributes to valuing historically marginalized identities. The school environment thus becomes a space for dialogue and respect, capable of dismantling prejudices and stereotypes. Critical pedagogical practice enables students to reflect on inequalities and learn how to confront them. Teachers, acting as mediators, bear the responsibility of fostering anti-racist

practices. School life grounded in diversity fosters civic and democratic development. In this way, education does not merely transmit knowledge but transforms mindsets; it serves as an instrument for emancipation and the construction of a more egalitarian society.

Keywords: Education; Anti-racist education; Law 10.639/2003; Ethnic-racial relations; Afro-Brazilian culture.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo propor uma reflexão com base no diálogo entre autores, sobre o poder transformador da educação. Ela é a base para promover o ensino da História e Cultura Afro - brasileira nas escolas, representando um marco importante na busca por justiça social e inclusão. Justifica-se a abordagem desse papel transformador, porque as escolas brasileiras passaram a ter a responsabilidade de ensinar não apenas a História da África, mas as contribuições da cultura afro-brasileira em todas as áreas do conhecimento.

A problemática é que no Brasil as desigualdades sociais ainda persistem em práticas discriminatórias, desigualdades estruturais e invisibilização das contribuições históricas e culturais dos povos negros e indígenas. A escola, enquanto espaço de formação cidadã, muitas vezes reproduz estereótipos e silenciamentos, em vez de promover uma educação crítica e inclusiva.

A EDUCAÇÃO E O ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NO BRASIL

Para que a educação cumpra seu papel transformador, as escolas não devem tratar como temas isolados, a história, a cultura e as contribuições afro-brasileiras, mas em seu conjunto como parte integrante de todos os cidadãos brasileiros. As disciplinas devem abordar de forma conjunta, as discussões sobre raça, identidade e cultura, além de promover debates sobre questões sociais contemporâneas que persistem na sociedade brasileira e afetam a população negra e a luta por políticas reparatórias.

Essas discussões devem ser inseridas no contexto educacional de maneira crítica, promovendo uma reflexão profunda sobre as desigualdades sociais. Em entrevista, Lilia Schwarcz, quase pretos, quase brancos:

> Aqui [no Brasil], ‘ninguém é racista’, como determinou, em 1988, no centenário da Abolição, uma pesquisa cujos resultados eram sintomáticos: 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito. Mas, ao serem perguntados se conheciam pessoas e situações que revelavam a discriminação racial no país, 98% responderam com um sonoro ‘sim’. ‘A conclusão informal era que todo brasileiro parece se sentir como uma ilha de ‘democracia racial’, cercado de racistas por todos os lados’ - avalia a antropóloga Lilia Moritz Schwarcz, do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo”. (Pesquisa Fapesp, 2007, s/p).

Os casos de racismo e violação de direitos são numerosos, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. A educação desempenha um papel crucial na luta contra as desigualdades raciais, e, por essa

razão, a legislação estipula que tanto as instituições públicas quanto as privadas devem tomar medidas para mudar a grave situação que prejudica o desenvolvimento completo de crianças e adolescentes no Brasil.

Nesse contexto, o Geledés Instituto da Mulher Negra e o Instituto Alana (2023, p.6), enfatizam a importância social da educação, reconhecendo a maneira como as políticas educacionais impactam as práticas nas escolas e o efeito duradouro dessas práticas na vida de milhões de crianças e suas famílias. Uma política educacional que adote um compromisso antirracista e valorize as contribuições dos povos africanos e das comunidades afro-brasileiras na formação do nosso país ajuda a combater a evasão escolar, promove o desenvolvimento integral dos indivíduos, contribui para a criação de uma sociedade menos violenta e mais empática e, acima de tudo, apoia a equidade na garantia dos direitos de todas as pessoas.

A lei 10.639/2003, tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas, representando um marco importante na busca da educação antirracista.

> No Brasil, há mais de 20 anos, a Lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabeleceu no artigo 26-A a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação pública e privada brasileira. Esse marco legal de 9 de janeiro de 2003 é fruto de décadas de luta do movimento negro e um direito conquistado para toda a população brasileira. Trata-se de uma política educacional que orienta o currículo nacional e que, portanto, deve ser seguida pela União, estados e municípios, fazendo com que as escolas reconheçam, valorizem e promovam – não apenas em seus materiais, mas também em suas ações, discursos e atitudes – as contribuições de povos e nações africanas e afro-brasileiras na formação do Brasil. (GÉLEDES, 2023, p. 15).

Milhões de africanos foram retirados de suas terras e transportados em condições desumanas pelo tráfico transatlântico de escravizados. Aproximadamente 40% dos africanos traficados chegaram ao Brasil, tornando-o o maior receptor dessa população nas Américas. A diáspora africana não é apenas um capítulo doloroso da história, mas um fundamento da brasilidade. Sem ela, o Brasil não teria sua música, sua culinária, sua religiosidade e sua forma única de viver e resistir. Reconhecer esse legado é também enfrentar o racismo estrutural e valorizar a contribuição de milhões de africanos e seus descendentes que moldaram o país. (ALENCASTRO, 2000, s/p.).

> Um problema crucial de nossa agenda republicana é a manutenção de uma vergonhosa desigualdade social, herdada do passado, mas produzida e reproduzida no presente. O fenômeno da desigualdade é tão enraizado entre nós que se apresenta a partir de várias faces: a desigualdade econômica e de renda, a desigualdade de oportunidades, a desigualdade racial, a desigualdade regional [...]; o Brasil foi formado a partir da linguagem da escravidão, que é, por princípio, um sistema desigual no qual alguns poucos monopolizam renda e poder, enquanto a imensa maioria não tem direito à remuneração, à liberdade do ir e vir [...]. A paisagem colonial foi tomada por grandes latifúndios monocultores, onde os senhores de terra tinham domínio absoluto e concentravam a renda. [...] Notabilizaram-se por dispor interesses privados acima dos públicos, privando os setores mais vulneráveis de nossa sociedade de benefícios que o setor público deveria proporcionar com maior equanimidade. Mão de obra escrava, divisão latifundiária da terra [...] e patrimonialismo, em grandes doses, explicam os motivos que fizeram do país uma realidade desigual. [...] Passados 130 anos da abolição da escravidão e trinta da promulgação da Constituição de 1988, que previu a distribuição da riqueza por meio da

> educação, da saúde e do saneamento, o Brasil continua sendo um país injusto porque profundamente desigual.” (SCHWARCZ, 2019, s/p.).

Devemos enquanto docentes mostrar aos nossos estudantes que a diáspora africana integra a formação cidadã de todos os brasileiros, sendo fundamental para a identidade afro-brasileira e se faz importante agregar as histórias e culturas no currículo escolar em todas as disciplinas e áreas do conhecimento.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo criou a Educação para as Relações Étnico-Raciais em 2005, através da Portaria 4.902. Isso levou à formação do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais, que promove políticas públicas voltadas para reavaliar as histórias de populações indígenas, negras e migrantes. Além disso, foi desenvolvido um Protocolo para combater o Racismo e a Xenofobia nas escolas em 2025. A iniciativa da SME-SP, representa um marco significativo na luta contra as injustiças históricas que permeiam o sistema educacional. (São Paulo, 2025, p.6).

O protocolo de enfrentamento ao racismo e à xenofobia é um trabalho que promove uma cultura escolar inclusiva e antirracista. Anualmente são ofertadas diversas formações para os docentes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo com foco na promoção da equidade e garantia de aprendizagem a todos os estudantes com atenção ao enfrentamento das desigualdades educacionais. (São Paulo, 2025, p.7).

Imagem 1: “Aya” é um Símbolo Africano que representa Superação, Força, Perseverança e Resistência.



Disponível em: Simbolismo Aya - Portal Feedobem. Acesso em 06 jul. 2026.

A educação com suas inúmeras abordagens propõe soluções para os desafios contemporâneos. Paulo Freire (1983, s/p.), dedicou-se a promover uma pedagogia crítica e emancipadora que buscou visibilizar os marginalizados. Propõe uma educação problematizadora que promove a conscientização crítica dos estudantes para vencer o racismo em um esforço conjunto na direção de uma educação que não só transmita informações, mas que também desenvolva indivíduos críticos, conscientes e envolvidos na busca por justiça. Dessa maneira, a escola precisa ser um ambiente de resistência, conversa e mudança social.

A instituição escolar deve ser um ambiente equitativo que desafie as desigualdades, fomentando nos alunos, independentemente de sua etnia, classe econômica ou fé, a habilidade de resistir a qualquer forma de opressão que comprometa ou agrida seus direitos de cidadãos, impedindo-os de serem reconhecidos como seres humanos com igualdade legítima em relação àqueles que ocupam uma posição privilegiada em uma hierarquia racial.

> “Mas, antes de aplicar a lei, é preciso transformar os espaços em que o racismo é disseminado, como na sala de aula. O educador não pode permitir atitudes preconceituosas, por isso, precisa construir práticas pedagógicas que promovam a igualdade racial entre os educandos. O professor também deve combater expressões que legitimam a discriminação no ambiente escolar, como lista negra; a situação está ficando preta; amanhã é dia de branco, entre outros absurdos.” (CARVALHO, 2007, s/p.).

O autor Kabengele Munanga (2005, s/p.), discute em sua obra, Superando o Racismo na escola, práticas pedagógicas antirracistas, currículo e formação docente sobre o papel transformador da educação nas relações étnico - raciais em ambiente escolar. Sua contribuição é essencial e sua obra parte do entendimento de que a escola, ao mesmo tempo em que pode reproduzir preconceitos, também é um espaço estratégico para combatê-los.

Munanga (2005, s/p.), explora a presença de preconceitos e estereótipos nos conteúdos e práticas pedagógicas. Identifica a necessidade de formação docente voltada para a educação antirracista, a implementação efetiva da Lei 10639/2003 e metodologias que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e africana. Nesse sentido, a escola assume papel ativo na formação de cidadãos críticos capazes de reconhecer e combater o racismo, a educação em busca de respeito e valorização da pluralidade cultural do Brasil. Nesse viés, propõe uma revisão crítica do currículo e dos materiais didáticos em que se elimine conteúdos que reforcem estereótipos raciais e que inclua narrativas e contribuições históricas, culturais e científicas de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Destaca ser fundamental garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as disciplinas, não apenas em datas comemorativas.

De acordo com Munanga (2005, s/p.), para que essa empreitada seja vitoriosa, o ensino público ou privado, deve capacitar educadores para identificar e enfrentar práticas racistas, conscientes ou não, no cotidiano escolar, além de desenvolver competências para trabalhar a diversidade como valor pedagógico. A valorização da identidade e da autoestima dos estudantes negros deve ser promovida por meio de atividades que reconheçam e celebrem a pluralidade cultural. Cabe aos professores incentivar representatividade positiva em imagens, textos e exemplos.



Imagem 2: A reedição da obra: "***Superando o Racismo na Escola***" se dá no contexto aberto pela sanção residencial da ***Lei nº 10.639/2003***.
Disponível em: Superando o RACISMO na Escola. Acesso em 06 jul. 2026.

Se faz necessário a criação de um ambiente escolar inclusivo e participativo em que haja o diálogo aberto sobre preconceito e discriminação e envolva famílias e comunidade na construção de uma cultura de respeito. A adoção de práticas pedagógicas antirracistas com o uso de metodologias que favoreçam a cooperação e a empatia, além do trabalho com temas de cidadania, direitos humanos e justiça social de forma transversal. Segundo Munanga (2005, p.23), “a escola é um espaço privilegiado para a desconstrução de preconceitos”.

Para Munanga (2005, s/p.), a transformação de um ambiente racista em um espaço de respeito exige ação intencional, planejamento pedagógico e compromisso político da escola. A diversidade étnico-racial deve ser tratada não como um problema a ser tolerado, mas como um patrimônio cultural que enriquece o processo educativo e fortalece a democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação desempenha um papel crucial na promoção de relações étnico-raciais justas nas escolas, valorizando identidades marginalizadas e incentivando o respeito à diversidade cultural. O ambiente escolar se torna um espaço de diálogo que ajuda a combater preconceitos. Uma prática pedagógica crítica, estimula reflexões sobre desigualdades, e os professores são essenciais para apoiar práticas antirracistas. Essa convivência baseada na diversidade contribui para o desenvolvimento da cidadania e democracia.

A educação, com suas diversas abordagens, busca enfrentar os desafios atuais. Paulo Freire (1983), ressaltou a importância de uma pedagogia crítica que destaca os marginalizados e promove a conscientização como forma de combater o racismo. A proposta é que a escola se torne um espaço de resistência e transformação social, onde todos os alunos, independentemente de sua origem, adquiram habilidades para lutar contra opressões e buscar igualdade de direitos.

Os casos de racismo e violação de direitos são numerosos, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. A educação desempenha um papel crucial na luta contra as desigualdades raciais, e, por essa razão, a legislação estipula que tanto as instituições públicas quanto as privadas devem tomar medidas para mudar a grave situação que prejudica o desenvolvimento completo de crianças e adolescentes no Brasil.

Na obra "Superando o Racismo na Escola", Kabengele Munanga (2005) explora o impacto da educação nas relações étnico-raciais e defende práticas pedagógicas antirracistas. Ele argumenta que, embora a escola possa perpetuar preconceitos, também é um espaço crucial para superá-los. Munanga enfatiza a formação de docentes em educação antirracista, a implementação da Lei 10639/2003 e a valorização da cultura afro-brasileira. Sugere uma revisão crítica de currículos e materiais didáticos para eliminar estereótipos e incluir contribuições de diversas culturas.

Para isso, educadores devem ser capacitados a enfrentar o racismo e promover um ambiente inclusivo e participativo, portanto, a educação vai além de simplesmente transmitir conhecimento, pois é um meio de transformação mental e de construção de uma sociedade mais equitativa.

REFERÊNCIAS

Alencastro, Luiz Felipe de, **O trato dos viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul, séculos XVI e XVII**, (São Paulo: Companhia das Letras, 2000, 525 p.)

CARVALHO. Michel. **Uma história que precisa ser valorizada**. Centro de Mídia Independente. 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HAAG, Carlos. Revista Pesquisa Fapesp. **Lilia Schwarcz: quase pretos, quase brancos.** Edição 137. São Paulo: Fapesp, 2007.

Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira / [organização Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella]. São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023. Disponível em: Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Acesso em 03 jul. 2026.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidades, 2005.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenação Pedagógica. **Protocolo para prevenção e enfrentamento ao racismo e à xenofobia na educação**. São Paulo: SME, 2025.

SCHWARCZ, L. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Silvia Ferreira Mendes da. **Paulo Freire: a educação como caminho para a transformação social**. Revista QUALYACADEMICS. Editora UNISV; v. 2, n. 4, 2024; p. 38-42. ISSN: 2965-9760 | DOI: doi.org/10.59283/unisv.v2n4.003. Acesso em 3 jul. 2026.



O BRINCAR AO LONGO DA HISTÓRIA: AS TRANSFORMAÇÕES DO BRINCAR E A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA

PLAYING THROUGHOUT HISTORY: THE TRANSFORMATIONS OF PLAYING AND THE CONSTRUCTION OF CHILDHOOD

NIVEA REGINA ANGELO
Bacharel e licenciada em Pedagogia; pós-graduada em Linguagens da Arte; Professora da rede municipal de Guarulhos e da rede municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo analisa a evolução histórica do brincar e suas transformações conceituais e práticas ao longo das épocas. Utilizando uma abordagem metodológica baseada na revisão da literatura de caráter histórico-social, o estudo busca examinar a transição da atividade lúdica da Pré-História à contemporaneidade hiperdigitalizada. É possível observar que o brincar não é uma constante biológica estática, mas sim uma construção sociocultural intrinsecamente ligada às mudanças nas forças de produção, na organização familiar e nos conceitos jurídicos e pedagógicos sobre a infância. Conclui-se que, enquanto o brincar nas eras passadas priorizava a socialização, a imitação de atividades cotidianas de seu grupo e a exploração do meio em que estava inserido, o cenário contemporâneo caminha para a digitalização das interações, o uso de telas como o novo brincar, exigindo, assim, novas posturas mediadoras da escola e da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia da Infância; Evolução do Brincar; Atividade Lúdica; Sociologia da Educação.

ABSTRACT

This article analyzes the historical evolution of playing and its conceptual and practical transformations over time. Using a methodological approach based on a review of historical-social literature, the study seeks to examine the transition from recreational activity from Prehistory to hyper-digitized contemporary times. It is possible to observe that playing is not a static biological constant, but rather a sociocultural construction intrinsically linked to changes in the forces of production, family organization and legal and pedagogical concepts about childhood. It is concluded that, while playing in past eras prioritized socialization, the imitation of daily activities of its group and the exploration of the environment in which it was inserted, the contemporary scenario is moving towards the digitalization of interactions, the use of screens as the new form of play, thus demanding new mediating attitudes from school and society.

KEYWORDS: Childhood Historiography; Evolution of Play; Playful Activity; Sociology of Education.

INTRODUÇÃO

O ato de brincar acompanha a humanidade desde os seus primórdios, manifestando-se como expressão de cultura, socialização e subjetividade.

Longe de constituir um comportamento meramente instintivo ou neutro, o brincar é um fenômeno socialmente construído, cujas regras, objetos e significados variam profundamente de acordo com o tempo e o espaço geográfico.

A compreensão contemporânea do lúdico como um direito fundamental da criança e um eixo essencial de aprendizagem na Educação Infantil — amplamente defendida por teóricos como Vygotsky e Piaget e consolidada por diretrizes nacionais como a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — é, na realidade, fruto de uma lenta e complexa evolução histórica.

Para compreender as práticas pedagógicas contemporâneas, faz-se necessário recuar no tempo e analisar as metamorfoses da infância e de suas atividades. Conforme aponta o historiador Philippe Ariès em suas obras seminais sobre a história social da infância, a própria noção de "criança" como sujeito com necessidades psicológicas e afetivas particulares inexistia em períodos históricos anteriores, o que se refletia diretamente na legitimidade e nas dinâmicas de seus jogos. O objetivo deste trabalho é mapear as transformações do brincar ao longo das principais épocas da humanidade, evidenciando como a passagem do lúdico utilitário e comunitário deu lugar ao brincar escolarizado e, posteriormente, ao brincar tecnológico.

O LÚDICO NA PRÉ HISTÓRIA E NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA

No período da Pré-História, o brincar exercia uma função prática de preparação para a vida adulta, o trabalho e a subsistência da comunidade em que a criança estava inserida. Vestígios arqueológicos e pinturas rupestres demonstram que as brincadeiras simulavam atividades de caça, combate, danças e rituais sagrados, servindo de treino para o desenvolvimento das capacidades motoras das crianças. Os artefatos utilizados eram extraídos diretamente da natureza, como gravetos, ossos e pedras polidas. Tinham já, então, o papel de reproduzir as vivências da rotina dos adultos e de preparar os mais jovens para seus futuros papéis .

Na Antiguidade Clássica, particularmente na Grécia e em Roma, o brincar passou a assumir uma perspectiva mais voltada a objetivos filosóficos e cívicos. Filósofos como Platão, em sua obra *As Leis*, já identificavam a relevância do "aprender brincando", propondo que as crianças utilizassem jogos de construção, saltassem obstáculos e pequenas simulações arquitetônicas para desenvolver habilidades que lhes seriam úteis nas funções do Estado quando adultas.

No entanto, as crianças ainda eram vistas, em sua maioria, como futuras cidadãs (ou soldados, no modelo espartano), e o brincar era aceito enquanto servia à disciplina e à formação do caráter heróico e físico. Ainda aqui, o objetivo do brincar era ensinar às crianças práticas e valores necessários para desenvolverem o papel que lhes é destinado na sociedade.

A IDADE MÉDIA : A CRIANÇA VISTA COMO ADULTO

Durante o período medieval, o conceito de infância desapareceu. Assim que a criança atingia a idade de aproximadamente sete anos, era imediatamente integrada à comunidade dos adultos, compartilhando do trabalho no campo, das festividades e das vestimentas.

Não existia, assim, uma separação rígida entre as "brincadeiras de criança" e os jogos de adultos. Crianças e adultos participavam juntos de jogos de azar, competições de força em feiras abertas, encenações teatrais públicas e folguedos populares.

O brincar na Idade Média foi frequentemente considerado "não sério" pela Igreja e pelas autoridades eclesiásticas, devido à forte associação das práticas lúdicas populares com a ociosidade e com os jogos de cartas e dados, vistos como vícios .

O brinquedo fabricado e comercializado para a infância era um privilégio quase inexistente, restringindo-se a réplicas rudimentares feitas por artesãos locais ou pelas próprias famílias.

RENASCIMENTO AO ROMANTISMO: O NASCIMENTO DO BRINQUEDO EDUCATIVO

A transição para a Modernidade alterou drasticamente a estrutura familiar e o estatuto da infância.

Com o Renascimento e, posteriormente, com o Iluminismo, o sentimento de infância começou a se manifestar. Passou-se a buscar um olhar genuíno para a criança — uma conscientização de que a mente infantil possui características cognitivas particulares que requerem isolamento, proteção e moralização.

O brincar passou a ser visto de duas formas:

- **Conduta Livre:** Teóricos renascentistas passaram a enxergar o brincar como um elemento de descanso mental que favorecia a inteligência e flexibilizava o rigor dos estudos formais.
- **Instrumento Moralizador:** Sob a influência do Romantismo e de pensadores como Jean-Jacques Rousseau, a infância passou a ser idealizada por sua pureza e inocência inatas.

Nesse momento, o brinquedo começou a ser industrializado. Surgiram as primeiras bonecas de porcelana, soldados de chumbo, cavalos de pau e jogos de tabuleiro projetados com intenção explicitamente didática.

O brincar foi retirado gradativamente das ruas e praças e trazido para o interior dos lares e dos pátios escolares, sob o olhar vigilante e pedagógico do adulto.

SÉCULO XX: O BRINCAR COMO OBJETO CIENTIFICO E DIREITO

Foi no decorrer do século XX que o brincar atingiu o ápice de sua legitimação institucional e teórica. Psicólogos e teóricos do desenvolvimento humano — destacando-se as contribuições fundamentais de Jean Piaget e Lev Vygotsky — retiraram definitivamente o brincar do campo da mera distração acadêmica e o inseriram no centro dos processos de inteligência e cognição.

A tabela abaixo resume como as principais correntes científicas do século XX sistematizaram o papel do lúdico:

Jean Piaget	Ferramenta de assimilação mental do mundo real e consolidação de estruturas de pensamento simbólico.
Lev Vygotsky	Criação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e internalização de regras sociais através do faz de conta.
Direito Internacional (ONU)	Declaração dos Direitos da Criança (1959), elevando o brincar a uma prerrogativa jurídica universal.

Sociologicamente, o século XX também marcou a era de ouro das "brincadeiras de rua" nos centros urbanos em expansão. Jogos tradicionais coletivos, como amarelinha, queimada, cabo de guerra, pular corda e esconde-esconde, eram transmitidos de geração em geração de forma oral, moldando uma cultura infantil autônoma nos espaços públicos.

O SÉCULO XXI: EXCESSO DE TELAS E O BRINCAR INDIVIDUALIZADO

Na atualidade, o brincar enfrenta um conflito que ainda não havia enfrentado. Se, por um lado, nunca houve tanto respaldo legal e pedagógico quanto à importância do brincar , por outro, o espaço e o tempo reais destinados ao brincar livre têm encolhido drasticamente.

Isso acontece, em grande parte, por motivos como:

- O crescimento da violência urbana e a maior presença de prédios e condomínios tiraram a criança do espaço público da rua, trazendo o brincar aos limites de condomínios fechados ou de apartamentos.
- As interações físicas com objetos e com outras crianças foram substituídas por telas digitais, jogos eletrônicos e redes virtuais.

Embora os jogos digitais desenvolvam novas competências perceptivas e lógicas, pesquisadores alertam que a escassez do brincar corporal e coletivo pode acarretar prejuízos ao desenvolvimento da motricidade fina e ampla, além de reduzir as oportunidades de negociação de conflitos sociais cara a cara.

O brinquedo comercializado hoje tornou-se, muitas vezes, hiperestruturado (faz tudo sozinho por meio de circuitos elétricos), o que reduz o espaço para a projeção imaginativa simbólica que Vygotsky considerava essencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do brincar revela que o brincar confunde-se com a própria história da sociedade. O lúdico caminhou da sobrevivência física na Pré-História à utilidade civil na Antiguidade, passou pela invisibilidade comunitária na Idade Média e, na atualidade, foi transformado em direito e ciência .

Diante do cenário tecnológico do século XXI, a escola — e, especificamente, a Educação Infantil — desponta como um dos últimos redutos de salvaguarda do brincar livre, físico e coletivo.

O desafio atual dos educadores não reside em rechaçar as novas tecnologias, mas em equilibrá-las com vivências que permitam o manuseio de materiais concretos, o contato com a natureza e as trocas interpessoais. Garantir o espaço e o tempo para o brincar na contemporaneidade é, em última análise, assegurar a preservação da própria essência humana da infância.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.

NOVA ESCOLA. *A importância do brincar segundo diferentes pensadores*. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/22160/pensadores-educacao-e-o-brincar.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO: COMO TORNÁ-LO MAIS COLABORATIVO E EFICAZ

INSTRUCTIONAL PLANNING: HOW TO MAKE IT MORE COLLABORATIVE AND EFFECTIVE

PATRÍCIA KASSIA 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 planejamento pedagógico configura-se como uma ferramenta estratégica indispensável para a organização sistemática das práticas educacionais e para a promoção de uma aprendizagem significativa, alinhada às demandas contemporâneas da educação. Apesar de sua reconhecida importância, ainda persistem inúmeros desafios para que esse processo se torne verdadeiramente colaborativo e eficaz, exigindo mudanças de postura e de estrutura nas instituições escolares. Com base nessa premissa, este artigo analisa, de maneira aprofundada, estratégias que fortalecem a construção coletiva do planejamento, destacando a importância do engajamento de todos os atores da comunidade escolar — professores, gestores e demais profissionais da educação — na elaboração de propostas pedagógicas mais consistentes e integradas. Estruturado em cinco tópicos de desenvolvimento, o texto apresenta reflexões críticas e práticas inovadoras que incentivam a cooperação, a participação ativa e o protagonismo docente, fatores fundamentais para a construção de um ambiente educativo mais democrático e eficiente. Ao final, nas considerações, é enfatizada a necessidade de uma transformação cultural nas instituições, orientada pela valorização do diálogo, da escuta ativa e da inovação, elementos essenciais para consolidar um planejamento pedagógico dinâmico, flexível e sintonizado com os desafios e possibilidades do cenário educacional contemporâneo.

Palavras-chave: Planejamento pedagógico; Cultura de colaboração; Formação continuada.

ABSTRACT

Pedagogical planning serves as an indispensable strategic tool for the systematic organization of educational practices and the promotion of meaningful learning aligned with contemporary educational demands. Despite its acknowledged importance, numerous challenges remain in making this process truly collaborative and effective, requiring shifts in both mindset and structure within educational institutions. Based on this premise, this article provides an in-depth analysis of strategies that strengthen the collective development of planning, highlighting the importance of engaging all members of the school community—teachers, administrators, and other education professionals—in creating more robust and integrated pedagogical proposals. Structured into five sections, the text presents critical reflections and innovative practices that foster cooperation, active participation, and teacher agency—key factors in building a more democratic and efficient educational environment. Finally, the conclusion emphasizes the need for a cultural transformation within institutions, driven by a commitment to dialogue, active listening, and innovation; these elements are essential for establishing pedagogical planning that is dynamic, flexible, and attuned to the challenges and opportunities of the contemporary educational landscape.

Keywords: Pedagogical planning; Collaborative culture; Continuing education.

INTRODUÇÃO

O ato de planejar, no contexto educacional, transcende a simples organização de conteúdos e metodologias; ele envolve a capacidade de compreender a complexidade das relações escolares, antecipar desafios, propor soluções criativas e integrar a diversidade de saberes e experiências presentes no ambiente de aprendizagem. Um planejamento pedagógico efetivo não é aquele construído de forma isolada ou padronizada, mas sim aquele que nasce do diálogo, da reflexão conjunta e da escuta atenta das especificidades de cada turma, promovendo uma prática docente mais sensível às necessidades reais dos estudantes. Nesse sentido, torna-se fundamental repensar as estratégias tradicionais de planejamento, frequentemente centradas em decisões verticais e burocráticas, e avançar para métodos que favoreçam a cooperação, a corresponsabilidade e a inovação, permitindo que o ambiente escolar se torne um espaço verdadeiramente participativo e formativo.

Ao discutir o planejamento pedagógico, é indispensável reconhecer a multiplicidade de fatores que influenciam sua concepção e execução: desde a formação inicial e continuada dos professores, passando pela cultura institucional e pela gestão democrática, até a disponibilidade de recursos materiais, tecnológicos e humanos, bem como as expectativas da comunidade escolar. Cada um desses elementos exerce um impacto direto na qualidade e na efetividade do planejamento, exigindo uma abordagem holística e sensível à realidade concreta das escolas. A transformação desse processo em algo mais colaborativo requer a implementação de práticas que valorizem a escuta ativa, o fortalecimento do trabalho em equipe e o respeito à autonomia profissional dos docentes, para que deixem de ser meros

executores de propostas impostas e assumam efetivamente o papel de protagonistas na construção de suas práticas pedagógicas.

Dessa maneira, este artigo propõe-se a apresentar caminhos que favoreçam a construção de um planejamento pedagógico mais colaborativo e eficaz, explorando tanto aspectos teóricos quanto práticos dessa dinâmica. A análise pretende oferecer subsídios para que escolas e redes de ensino fortaleçam uma cultura de trabalho coletivo, rompendo com práticas hierarquizadas e burocratizadas, e abrindo espaço para a coautoria e a inovação no cotidiano escolar. Acredita-se que o fortalecimento de um planejamento construído de forma coletiva potencializa não apenas os resultados de aprendizagem, mas também o desenvolvimento profissional dos educadores e a democratização das relações dentro do ambiente escolar.

> Planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada é agir de acordo com o previsto; é buscar algo incrível, essencialmente humano: o real comandado pelo ideal. Percebemos assim que o planejamento só tem sentido se o sujeito coloca se numa perspectiva de mudança. (VASCONCELOS, 2006, p. 31).

Refletir sobre o planejamento pedagógico, portanto, é refletir sobre o próprio sentido da educação em tempos de transformações aceleradas. Em uma sociedade marcada por intensas mudanças sociais, tecnológicas, econômicas e culturais, torna-se imprescindível que o planejamento pedagógico dialogue com a contemporaneidade, rompendo com práticas obsoletas e garantindo uma educação pertinente, inclusiva e socialmente transformadora. A construção de propostas pedagógicas dinâmicas, flexíveis e ancoradas na colaboração é essencial para que as escolas consigam formar sujeitos críticos, criativos e aptos a atuar de maneira consciente e ética no mundo em constante transformação.

A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO COLETIVA NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

A construção coletiva do planejamento pedagógico representa uma mudança profunda e necessária na forma como as ações educativas são concebidas, implementadas e avaliadas nas instituições escolares. Em oposição a modelos tradicionais, marcados por decisões isoladas e pouco dialogadas, o planejamento coletivo propõe a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, incluindo professores, coordenadores, gestores e, em abordagens mais recentes, até mesmo estudantes e famílias (ALARCÃO, 2010, p. 105). Essa dinâmica fortalece o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade em relação aos objetivos educacionais traçados, favorecendo uma atuação mais integrada, coerente e sintonizada com as necessidades reais da comunidade escolar (FREITAS, 2012, p. 39). Ao se construir de maneira colaborativa, o planejamento pedagógico deixa de ser um documento meramente burocrático para se tornar um instrumento vivo, reflexivo e transformador do ambiente educacional.

Para que o planejamento seja, de fato, colaborativo, é imprescindível criar e manter espaços e tempos institucionalizados para o diálogo qualificado. Reuniões pedagógicas periódicas, momentos de

formação continuada, rodas de conversa e grupos de estudo são práticas fundamentais para que os educadores compartilhem experiências, debatam ideias e construam consensos sobre a prática pedagógica (OLIVEIRA, 2010, p. 87). Nesses encontros, mais do que a simples divisão de tarefas, ocorre a construção coletiva de sentidos, onde sonhos, valores e diferentes concepções de mundo se entrelaçam. Essa interação humaniza o planejamento, aproximando-o da realidade concreta da escola e dos estudantes, e tornando-o um processo dinâmico, sensível e significativamente transformador (LIBÂNEO, 2013, p. 55). A construção de consensos, mesmo que parciais, é necessária para que todos se sintam parte do processo e assumam um compromisso efetivo com sua execução.

Um fator que amplia ainda mais a potência da construção coletiva é a valorização da diversidade de perspectivas e saberes presentes no grupo. Cada educador traz consigo uma bagagem única, composta por vivências, crenças e metodologias moldadas por diferentes contextos socioculturais. Quando essa diversidade é percebida como fonte de enriquecimento e não como obstáculo, o planejamento pedagógico ganha em abrangência e profundidade (GADOTTI, 2009, p. 147). A heterogeneidade da equipe docente torna-se, assim, motor de inovação, pois favorece a experimentação de estratégias, recursos e abordagens múltiplas, promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada. Essa abertura fortalece a identidade coletiva da escola, ampliando a capacidade de resposta às diversas demandas dos estudantes e tornando o ensino mais significativo (TARDIF, 2014, p. 36).

Nesse contexto, a liderança pedagógica exerce um papel decisivo. Cabe aos coordenadores e gestores atuarem como mediadores do processo coletivo, criando um ambiente de escuta ativa, respeito e estímulo à participação de todos. Uma liderança democrática não impõe decisões, mas promove o diálogo, gerencia conflitos e incentiva a autonomia docente, reconhecendo e valorizando os saberes construídos na prática profissional (HARGREAVES, 2003, p. 86). Quando o gestor se posiciona como parceiro da equipe no planejamento, abre-se espaço para propostas pedagógicas mais criativas, contextualizadas e alinhadas às especificidades da escola. Dessa forma, consolida-se uma cultura de colaboração, onde todos se sentem corresponsáveis pela qualidade do processo educativo (LIBÂNEO, 2013, p. 61).

Contudo, é importante reconhecer os desafios inerentes à construção coletiva. Divergências de opinião, resistências a mudanças e dificuldades de comunicação são comuns em contextos colaborativos e exigem habilidades de gestão sensível e empática. Para evitar que o planejamento se torne um espaço de conflitos improdutivos, é essencial investir no desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, tolerância à frustração e escuta ativa (ANTUNES, 2002). Criar uma cultura de confiança, em que o erro seja acolhido como parte do processo de aprendizagem, é fundamental para que todos se sintam seguros para contribuir de forma autêntica. Assim, as tensões são transformadas em oportunidades de crescimento coletivo, promovendo um planejamento mais coeso e enriquecedor.

Por fim, a construção coletiva do planejamento pedagógico deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, em constante aprimoramento. Planejar coletivamente implica cultivar uma postura reflexiva, aberta à avaliação constante e à reinvenção das práticas educativas. Trata-se de um compromisso ético com a qualidade da educação, com a justiça social e com a formação de sujeitos autônomos e críticos. Mais do que um meio para organizar o trabalho escolar, o planejamento coletivo torna-se um fim em si mesmo, expressão de uma escola democrática, dialógica e comprometida com a transformação da realidade (FREIRE, 1996, p. 97).

ESTRATÉGIAS PARA FOMENTAR A PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES

Para tornar o planejamento pedagógico mais colaborativo, é fundamental adotar estratégias que envolvam ativamente os docentes desde os momentos iniciais do processo de construção. Um dos primeiros passos para isso é a criação de um ambiente de confiança mútua, no qual os professores se sintam verdadeiramente ouvidos, respeitados e valorizados em suas opiniões e propostas. A segurança emocional é um alicerce indispensável para o engajamento genuíno, pois a ausência dela favorece o medo da exposição, o receio de críticas e a consequente retração diante das discussões. Segundo Hargreaves (2003), ambientes escolares que promovem a confiança entre educadores tendem a favorecer o surgimento de culturas colaborativas mais sólidas e sustentáveis. Fomentar uma cultura escolar baseada na escuta ativa, no respeito às divergências e na valorização das contribuições individuais é, portanto, um requisito essencial para que o planejamento coletivo floresça de maneira saudável e consistente.

Outra estratégia poderosa é a utilização de metodologias ativas nas reuniões pedagógicas, substituindo os formatos tradicionais que muitas vezes são percebidos como monótonos ou burocráticos. Ferramentas como o brainstorming, as dinâmicas de grupo, o design thinking e a metodologia de resolução colaborativa de problemas podem ser adaptadas ao contexto escolar para estimular a criatividade, a interação e a construção conjunta de propostas pedagógicas. Para Moran (2015), essas abordagens metodológicas não apenas tornam o trabalho pedagógico mais engajante, como também contribuem para a transformação das relações entre os profissionais da educação, promovendo a horizontalização das decisões. O uso dessas práticas facilita a circulação de ideias, estimula a escuta ativa de diferentes pontos de vista e rompe com a lógica da reunião centrada na fala de poucos, como criticado por Paro (2001) ao discutir os limites da gestão escolar autoritária. Promover a participação efetiva de todos é, assim, um passo decisivo para transformar o planejamento em um momento genuíno de construção coletiva.

A definição conjunta de metas e objetivos constitui outro elemento estratégico de grande relevância para o fortalecimento da participação docente. Quando os objetivos educacionais são construídos de forma coletiva, respeitando as diferentes realidades das turmas e das áreas do

conhecimento, os professores sentem-se corresponsáveis pelo seu cumprimento e mais comprometidos com a execução das ações planejadas (LIBÂNEO, 2013, p. 75). Além disso, o estabelecimento coletivo de metas favorece o alinhamento de expectativas, a clarificação de prioridades e a adequação dos recursos e estratégias disponíveis à realidade concreta da escola.

O reconhecimento das contribuições individuais dentro do processo coletivo também desempenha um papel fundamental no estímulo à participação contínua. Pequenos gestos de valorização, como o destaque de boas práticas em reuniões, o agradecimento público pelas iniciativas bem-sucedidas ou a delegação de lideranças específicas para determinados projetos, fortalecem a autoestima profissional dos docentes e incentivam sua atuação proativa no planejamento (NÓVOA, 2009, p. 61). Quando os educadores percebem que seu esforço e sua criatividade são reconhecidos de forma autêntica, tanto pela equipe gestora quanto pelos pares, tendem a se engajar mais ativamente. Segundo Day (2001), o reconhecimento profissional é um dos fatores que mais influenciam na motivação e no desenvolvimento da identidade docente. Assim, cultivar uma cultura institucional que valoriza o esforço coletivo e individual deve ser uma estratégia intencional no fortalecimento da colaboração.

Por fim, o uso estratégico de tecnologias digitais pode ampliar significativamente as possibilidades de participação dos docentes no processo de planejamento. Plataformas colaborativas como Padlet, Trello, Google Workspace e Moodle permitem que as discussões, ajustes e propostas ocorram de forma contínua, superando as barreiras do tempo e espaço. Para Kenski (2012), essas ferramentas digitais não apenas oferecem flexibilidade e democratizam o acesso à informação, como também incentivam o protagonismo docente em ambientes virtuais colaborativos. O uso consciente e integrado das tecnologias ao cotidiano escolar contribui para uma prática pedagógica mais conectada, fluida e compartilhada, criando uma rede de apoio entre os profissionais. Dessa forma, o planejamento pedagógico torna-se mais dinâmico, acessível e efetivamente colaborativo, fortalecendo o vínculo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

INTEGRAÇÃO ENTRE GESTÃO ESCOLAR E PROFESSORES

A integração entre a equipe gestora e o corpo docente configura-se como um dos pilares essenciais para a construção de um planejamento pedagógico sólido, eficaz e significativo. A sinergia entre esses dois segmentos determina a capacidade da escola de articular suas ações de maneira coerente com seus objetivos educativos e com as necessidades concretas dos estudantes. De acordo com Libâneo (2013), uma gestão democrática pressupõe a articulação entre os diferentes sujeitos da escola, o que amplia as possibilidades de um planejamento mais realista, participativo e inovador. Essa integração respeita tanto as vivências das salas de aula quanto as diretrizes institucionais, promovendo o equilíbrio entre autonomia docente e gestão escolar. Para que isso ocorra, é imprescindível que a

gestão se constitua como parceira ativa dos professores, superando práticas hierárquicas e autoritárias que limitam a colaboração (PARO, 2001, p. 36).

O primeiro passo para efetivar essa integração é o cultivo de uma comunicação clara, transparente e contínua entre gestão e docentes. Mais do que transmitir orientações e exigências, trata-se de construir canais de diálogo genuíno, onde as vozes dos professores sejam ouvidas com escuta qualificada. Segundo Lück (2009), a comunicação eficaz entre os membros da comunidade escolar fortalece o engajamento e promove uma cultura colaborativa. As reuniões pedagógicas devem ser concebidas como espaços de escuta ativa e construção conjunta, e não como simples repasses de informações. Para isso, o gestor precisa estar presente de maneira acessível, reconhecendo a complexidade do trabalho pedagógico e demonstrando abertura às sugestões e críticas da equipe. Quando há confiança mútua, cria-se um ambiente propício à colaboração significativa.

Além de promover a comunicação aberta, é fundamental que a gestão escolar se aproxime da realidade das salas de aula, a fim de embasar suas decisões com maior sensibilidade e coerência. A presença do gestor nas rotinas escolares — por meio de visitas, observações e interações com professores e estudantes — permite compreender os desafios cotidianos da prática educativa. Para Heloani (2010), essa presença ativa aproxima a gestão do chão da escola e favorece o diálogo entre teoria e prática. O contato direto com as realidades pedagógicas possibilita que a gestão proponha encaminhamentos mais contextualizados e relevantes, fortalecendo os vínculos de parceria e reconhecimento mútuo.

Outro aspecto central para promover a integração é a valorização da formação continuada que envolva gestores e professores em processos formativos conjuntos. Quando participam juntos de seminários, oficinas, grupos de estudo e outras atividades formativas, constrói-se uma base comum de conhecimentos que facilita o alinhamento de práticas e expectativas. Como destacam Gatti e Barreto (2009), a formação coletiva contribui para a consolidação de uma cultura institucional mais reflexiva e inovadora. Esse processo reforça a compreensão de que a qualidade da educação é uma responsabilidade compartilhada, e não restrita a um único grupo da escola.

Por fim, é essencial que a gestão escolar atue como mediadora e incentivadora da criatividade nos momentos de tensão e conflito, que são naturais em processos colaborativos. Segundo Nóvoa (2009), o conflito, quando bem conduzido, pode ser um motor de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Cabe ao gestor criar espaços seguros e acolhedores para o enfrentamento de divergências, conduzindo os debates com empatia, escuta ativa e foco em soluções criativas e consensuais. Dessa forma, a integração entre gestão e docentes se concretiza não apenas como um ideal abstrato, mas como uma prática cotidiana que sustenta um planejamento pedagógico mais dinâmico, eficaz e transformador.

AVALIAÇÃO E REVISÃO CONTÍNUA DO PLANEJAMENTO

A eficácia do planejamento pedagógico reside em sua capacidade de ser flexível, adaptável e permanentemente conectado às necessidades que emergem do cotidiano escolar. Em um cenário educacional caracterizado por rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas, a simples elaboração de um plano inicial, sem revisões sistemáticas, revela-se insuficiente. Conforme destaca Veiga (2007), o planejamento deve ser entendido como um processo dinâmico e não como um produto acabado, exigindo constante avaliação e reformulação. Instituir, portanto, práticas regulares de avaliação e revisão é essencial para garantir a relevância, a efetividade e a capacidade de inovação das ações pedagógicas. A avaliação não deve ser encarada como um instrumento de fiscalização ou controle, mas como um processo formativo e coletivo de reflexão sobre a prática educativa (LUCKESI, 2011, p. 74).

Para que essa avaliação seja efetiva, é necessário ir além dos resultados quantitativos e considerar também a análise qualitativa dos processos. Avaliar como as propostas estão sendo vivenciadas por professores e alunos, quais desafios emergem e como são enfrentados pela comunidade escolar é essencial para compreender o impacto real do planejamento. De acordo com Vasconcellos (2013), a avaliação qualitativa favorece a construção de um olhar mais sensível e crítico sobre a realidade escolar, permitindo intervenções mais contextualizadas e significativas. Com isso, o planejamento pedagógico passa a ser concebido como um documento vivo, em constante reelaboração.

A participação ativa dos professores nesse processo é imprescindível, pois são eles que experienciam diretamente as propostas pedagógicas em sala de aula e acumulam um repertório valioso de observações e aprendizados. A organização de reuniões de avaliação formativa, rodas de conversa e a utilização de instrumentos reflexivos — como questionários e autoavaliações — representam práticas que valorizam a escuta e a análise conjunta da trajetória percorrida.

Ampliar o escopo da avaliação para incluir também as percepções dos estudantes e das famílias enriquece ainda mais o processo. O envolvimento dos alunos com as atividades, suas dificuldades e interesses oferecem indicativos importantes sobre a eficácia das estratégias adotadas. Do mesmo modo, o feedback das famílias pode revelar aspectos relevantes sobre a repercussão das práticas escolares no ambiente doméstico e sugerir caminhos para fortalecer a parceria escola-comunidade. Segundo Paro (2001), a democratização da gestão escolar implica considerar todas as vozes envolvidas no processo educativo, o que torna o planejamento mais sensível às múltiplas dimensões da realidade escolar.

Por fim, é importante compreender que a revisão do planejamento pedagógico não se trata de uma exigência burocrática, mas de uma oportunidade privilegiada de crescimento profissional e institucional. Cada reflexão realizada, cada decisão revista e cada estratégia reformulada representam momentos de aprendizagem coletiva que fortalecem a cultura organizacional da escola. Libâneo (2013) afirma que esse movimento contínuo de análise e reconstrução contribui para consolidar a escola como um espaço formador, comprometido com uma educação crítica, emancipadora e transformadora. Assim,

a prática sistemática da avaliação e da revisão contínua confere ao planejamento pedagógico o dinamismo necessário para responder de forma eficaz aos desafios e demandas do contexto educacional contemporâneo.

A CULTURA DE COLABORAÇÃO COMO VALOR INSTITUCIONAL

A consolidação de um planejamento pedagógico verdadeiramente colaborativo e eficaz exige a construção deliberada de uma cultura de colaboração enquanto valor institucional. Essa cultura não se constitui de maneira espontânea nem por imposição, mas por meio de práticas intencionais, lideranças comprometidas e da criação de espaços contínuos de troca e construção coletiva. Como destaca Hargreaves (2003), a colaboração no ambiente escolar deve ser cultivada como um princípio orientador das relações profissionais e pedagógicas, possibilitando avanços qualitativos na prática educativa. Para que a colaboração se torne parte do DNA da escola, é necessário que ela seja incorporada cotidianamente, impregnando os projetos, as decisões pedagógicas e as interações interpessoais. Promover essa cultura implica reconhecer que a educação é um processo essencialmente coletivo, que se fortalece na diversidade de ideias, na complementaridade de saberes e na corresponsabilidade entre todos os sujeitos da escola (LÜCK, 2009, p. 21).

Um passo decisivo para esse processo é a explicitação dos valores e princípios colaborativos nos documentos institucionais, especialmente no Projeto Político-Pedagógico (PPP). A presença da colaboração, da escuta ativa, da participação democrática e da coautoria como fundamentos institucionais indica, de forma clara, o tipo de escola que se deseja construir. Segundo Veiga (2007), a coerência entre os princípios declarados no PPP e as práticas efetivamente adotadas no cotidiano escolar é fundamental para a legitimidade da proposta pedagógica e para o fortalecimento da identidade institucional. Assim, a cultura colaborativa deve permear todos os âmbitos da vida escolar — desde a formação continuada até a organização curricular e a gestão democrática.

Outro eixo estruturante para o fortalecimento dessa cultura é a constituição de redes internas de cooperação entre os profissionais da escola. Grupos de estudo, comunidades de prática, comissões pedagógicas e projetos interdisciplinares constituem mecanismos potentes de troca, aprendizado mútuo e resolução conjunta de problemas. A vivência cotidiana em redes de apoio fortalece os laços profissionais, alimenta o sentimento de pertencimento e aumenta o engajamento dos educadores com os objetivos coletivos da instituição.

A liderança escolar tem papel fundamental nesse processo. Gestores que se posicionam como mediadores, incentivadores e facilitadores da participação docente contribuem decisivamente para a consolidação de uma cultura colaborativa sólida. Para Lück (2009), a liderança pedagógica comprometida com o diálogo e com a valorização das diferenças é condição essencial para a transformação da escola em um espaço democrático e participativo. O exemplo da liderança inspira

comportamentos, dissemina valores e consolida práticas que transcendem os limites das ações individuais, promovendo uma cultura institucional centrada na corresponsabilidade e no compromisso ético com a educação de qualidade.

Além disso, o reconhecimento das práticas colaborativas e dos resultados alcançados em equipe deve fazer parte da dinâmica institucional. Celebrar conquistas coletivas, divulgar boas práticas e valorizar publicamente o trabalho em equipe são estratégias que promovem a autoestima profissional e reforçam os vínculos entre os membros da comunidade escolar. Como afirmam Nóvoa e Alvim (2005), o reconhecimento simbólico e concreto das experiências colaborativas contribui para a consolidação de identidades profissionais positivas e para a valorização do trabalho docente como prática social coletiva.

Por fim, é importante compreender que a construção de uma cultura de colaboração demanda tempo, esforço contínuo e engajamento de todos os atores escolares. Não se trata de um estado a ser atingido de forma definitiva, mas de um processo em constante desenvolvimento, alimentado pelas ações cotidianas, pelas oportunidades de escuta e pelo compromisso com o aprendizado conjunto. Ao consolidar a colaboração como um valor institucional efetivo, a escola se transforma em um espaço mais humano, democrático e inovador, preparado para enfrentar os desafios contemporâneos da educação e para formar sujeitos críticos, solidários e engajados com a construção de uma sociedade mais justa e plural (FREIRE, 1996, 48).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de um planejamento pedagógico verdadeiramente colaborativo e eficaz configura-se como um desafio que ultrapassa a mera reorganização de rotinas escolares; ela implica mudanças profundas nas práticas educativas, nas relações institucionais e na própria cultura escolar. Trata-se de um processo que exige a criação contínua de espaços de diálogo autêntico, a valorização consciente da diversidade de saberes e a promoção efetiva do protagonismo docente. Mais do que um objetivo pontual, a transformação do planejamento em uma prática coletiva e participativa demanda compromisso constante de toda a comunidade educativa, reafirmando a centralidade da cooperação no fazer pedagógico.

Ao longo deste artigo, buscou-se apresentar estratégias e reflexões que orientem escolas e redes de ensino na construção de planejamentos mais participativos e conectados às realidades escolares. A importância da construção coletiva, da integração entre gestão e docentes, do uso de metodologias ativas e da avaliação contínua foram analisadas como pilares de sustentação de práticas colaborativas. Em cada uma dessas dimensões, reforçou-se a ideia de que o êxito do planejamento pedagógico está diretamente relacionado à qualidade das relações humanas estabelecidas na escola e à disposição para o trabalho conjunto em prol de objetivos comuns.

Práticas como a definição compartilhada de metas, o reconhecimento de conquistas coletivas e o investimento sistemático na formação continuada revelam-se fundamentais para fortalecer a cultura da colaboração e promover a eficácia do planejamento pedagógico. Mais do que uma técnica ou um protocolo de ação, o planejamento colaborativo emerge como expressão de uma concepção de educação como prática social, dialógica e transformadora, capaz de fomentar sujeitos críticos, autônomos e solidários. Assim, o planejamento pedagógico deixa de ser um documento burocrático para tornar-se um instrumento vivo de mediação entre o projeto educativo da escola e os processos reais de aprendizagem.

Ao apostar em um planejamento pedagógico verdadeiramente colaborativo, as escolas reafirmam seu compromisso com uma educação democrática, significativa e voltada para a formação integral dos estudantes. Trata-se de uma aposta no potencial emancipador da ação educativa e na força da coletividade para construir práticas mais justas, inclusivas e inovadoras. Investir na colaboração é, portanto, investir na esperança e na convicção de que é possível, a partir do cotidiano escolar, transformar não apenas a educação, mas também a sociedade que se quer construir.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANTUNES, Celso. **Professor: um artesão do conhecimento**. São Paulo: Loyola, 2002.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena C. L. de. **Planejamento e prática pedagógica**: uma construção coletiva. Campinas: Autores Associados, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação e diversidade cultural**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HELOANI, José Roberto. **Gestão educacional e relações de poder**. Campinas: Papirus, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2013.



O USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PRÁTICA DOCENTE

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING PRACTICE

PATRÍCIA DOS ANJOS VIEIRA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (**2019**); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Cruzeiro do Sul (**2020**); Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Cruzeiro do Sul (**2021**); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no – CEU EMEF Lajeado.

RESUMO

Este artigo aborda o uso da inteligência artificial (IA) na prática docente, destacando esta tecnologia como uma ferramenta que não substitui a figura do professor, mas sim como uma ferramenta essencial para facilitar e aprimorar o seu trabalho. O estudo demonstra como a IA otimiza o tempo docente no "antes, durante e depois" das aulas, apoiando o planejamento, a avaliação formativa e a análise de dados obtidos em sondagens periódicas e avaliações internas e externas. Na prática, esta ferramenta facilita muito a rotina do educador, desde o planejamento de suas aulas, na elaboração de atividades direcionadas a quem tem dificuldades de aprendizagem assim como na adaptação de materiais acessíveis para os estudantes da Educação Especial. Assim, o professor consegue dedicar seu tempo e sua energia ao que é verdadeiramente insubstituível: a mediação atenta do conhecimento, a promoção de uma prática reflexiva e de um trabalho de excelência, contribuindo assim para uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Inteligência; Artificial; Planejamento; Pedagógico; Docente.

ABSTRACT

This article addresses the use of artificial intelligence (AI) in teaching practice, highlighting this technology not as a replacement for the teacher, but as an essential tool to facilitate and enhance their work. The study demonstrates how AI optimizes a teacher's time before, during, and after classes, supporting lesson planning, formative assessment, and the analysis of data derived from periodic surveys as well as internal and external evaluations. In practice, this tool greatly streamlines the educator's routine—ranging from lesson planning and the creation of targeted activities for students with learning difficulties to the adaptation of accessible materials for special education students. Consequently, teachers can dedicate their time and energy to what is truly irreplaceable: the attentive mediation of knowledge and the promotion of reflective practice and excellence, thereby contributing to quality education.

Keywords: Artificial Intelligence; Pedagogical Planning; Teaching.

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, o avanço tecnológico tem transformado profundamente nossos modos de agir e interagir no mundo, trazendo novas dinâmicas para o cotidiano. Tarefas que historicamente eram executadas de uma única forma ganharam novos meios de serem executadas e com maior agilidade, mudando muitas coisas.

Nesse cenário de constante atualização, o surgimento e a popularização das inteligências artificiais (IA's) representam um marco muito importante na história da humanidade. Segundo Schwab (2016), a humanidade passou por vários marcos em relação ao mundo tecnológico.

O primeiro grande marco foi na época da criação da máquina a vapor. O segundo marco foi com a criação da eletricidade e o terceiro com a criação dos computadores e internet. Já o quarto marco, o qual a humanidade está passando neste momento, é explicado pelo autor em seu livro como:

> Estamos a bordo de uma revolução tecnológica que transformará fundamentalmente a forma como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos. Em sua escala, escopo e complexidade, a transformação será diferente de qualquer coisa que o ser humano tenha experimentado antes. [...] A Quarta Revolução Industrial baseia-se na Revolução Digital, a qual representa novas formas em que a tecnologia se encontra embutida nas sociedades e até mesmo no corpo humano. [...] Ela é caracterizada por uma fusão de tecnologias que está borrando as linhas divisórias entre as esferas física, digital e biológica." (SCHWAB, 2016, p. 11-12).

Dessa forma, ferramentas como as de IA pertencem à esse marco, que vêm reconfigurando diversas áreas de atuação, otimizando o tempo, reduzindo processos operacionais e auxiliando em um raciocínio lógico que evita falhas que antes eram comuns de serem cometidas pelo pensamento puramente humano, como por exemplo, ao calcular informações de extensas planilhas de uma empresa.

A área da educação, naturalmente, não está alheia a essas transformações. Dessa forma, o fazer pedagógico vem sendo diretamente impactado por essas inovações. Quando o educador se apropria dessas ferramentas com intencionalidade, o processo de ensino-aprendizagem ganha novas dimensões.

Sendo assim, a tecnologia deve entrar na educação para facilitar a rotina e otimizar processos, jamais como uma substituta da sensibilidade do olhar humano do professor e da verdadeira mediação pedagógica.

A IA possibilita a criação de estratégias inovadoras para a sala de aula, facilita o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e contribui para uma avaliação verdadeiramente formativa.

É inegável que a integração da inteligência artificial na educação traz benefícios significativos. No contexto atual, fazer o uso sábio dessa tecnologia pode refinar um trabalho pedagógico que já é bom, transformando-o em uma prática de excelência e contribuindo para uma educação de qualidade.

Portanto, o objetivo geral deste artigo é investigar a importância do uso da inteligência artificial no planejamento e na prática docente, compreendendo-a como uma potente ferramenta de apoio no antes, no durante e no momento posterior à sala de aula.

Para alcançar esse propósito, definem-se como objetivos específicos:

- Demonstrar como essas ferramentas permitem um planejamento mais preciso e alinhado ao currículo trabalho em sala de aula;
- Analisar como a inteligência artificial auxilia o educador a focar com exatidão nas habilidades e competências que deseja desenvolver com seus estudantes;
- Explorar as possibilidades de uso dessas tecnologias na proposição de atividades diversificadas e em novas metodologias de avaliação.

Além disso, a justificativa para este estudo pauta-se na urgência de tratar sobre as novas possibilidades da atuação docente frente às tecnologias emergentes.

Longe de substituir o professor, a IA atua como uma aliada fundamental na otimização do tempo extraclasse, permitindo que o educador direcione sua energia para o que há de mais insubstituível na educação: a mediação atenta do conhecimento, a promoção de uma prática reflexiva e de um trabalho de qualidade nas instituições escolares.

Sendo assim, compreender o impacto dessas ferramentas é essencial para encorajar práticas inovadoras e garantir um ensino que dialogue com as demandas do tempo atual, que trás a cada dia mais mudanças e inovações.

Como citado no final da introdução deste artigo, a IA não deve substituir de forma alguma a figura docente, mas sim atuar como uma potente ferramenta de auxílio na organização e no planejamento.

A inteligência artificial auxilia na sugestão de ideias inovadoras e diversificadas para serem colocadas em prática na sala de aula. Além disso, poupa o tempo do educador — que muitas vezes é escasso — para o planejamento de aulas de qualidade.

Segundo Gabriel (2022), a inteligência artificial age como um “exoesqueleto cognitivo” para o professor, auxiliando a alinhar o que é proposto no currículo oficial de sua rede de ensino com o que está sendo desenvolvido de fato na sala de aula.

A ferramenta ajuda a atingir de forma mais precisa os objetivos pretendidos no processo de ensino-aprendizagem, seguindo uma sequência lógica, gradual e com sentido nas propostas, adequadas à realidade dos estudantes e ao momento de desenvolvimento da turma em questão.

Entretanto, é importante ressaltar que “a ferramenta pela ferramenta” não é o bastante. É preciso haver uma reflexão crítica por parte do profissional que a utiliza, o qual deve dominar o currículo no qual se baseia, compreendendo com exatidão quais são suas intencionalidades pedagógicas e fazendo uso das propostas apresentadas pela IA de forma consistente.

Um ponto essencial é que o olhar do professor e a sua intencionalidade devem sempre partir da realidade da sua turma. Para que a aprendizagem seja de fato significativa, é fundamental que o conteúdo ensinado converse com o dia a dia do estudante. Isso permite uma verdadeira prática de letramento, ou seja, ajuda o aluno a ler, interpretar e compreender o mundo em que vive.

É justamente aí que o uso da inteligência artificial no planejamento ganha tanta força. A ferramenta passa a ser utilizada para construir pontes entre o que precisamos ensinar e a vida real do educando, sempre levando em conta os seus interesses e as transformações que acontecem na nossa sociedade atual.

Com o auxílio da IA, torna-se muito mais ágil estruturar o que se pretende alcançar em um bimestre. Para que essa etapa aconteça com excelência, é fundamental a construção de comandos (prompts) precisos por parte do educador.

Ao detalhar de forma minuciosa as habilidades pretendidas, os temas a serem trabalhados, o perfil do público-alvo, bem como as dificuldades e os interesses dos estudantes, o professor oferece à ferramenta o contexto necessário para que ela compreenda a sua intencionalidade pedagógica, devolvendo propostas cada vez mais assertivas e alinhadas à sua realidade.

Como resultado dessa clareza, a inteligência artificial refina a sua compreensão e melhora cada vez mais a qualidade e a adequação das propostas apresentadas, gerando sugestões diversas de sequências didáticas, atividades interativas, jogos, vídeos, leituras e imagens. Cabe ao professor fazer um filtro minucioso do que irá utilizar de acordo com a realidade em que trabalha.

Considerando tudo isso, é importante ressaltar que esta ferramenta atua como uma “fábrica de ideias”. Sendo assim, a IA pode sugerir propostas lúdicas que farão com que o aprendizado aconteça de forma divertida e interessante.

Não se pode esquecer que no mundo atual, aquele aprendizado tradicional e mecânico não faz mais sentido para o estudante de atualmente, onde este precisa se sentir engajado para ter interesse nos estudos e na aquisição do conhecimento.

Portanto, a IA pode sugerir ideias de jogos e dinâmicas que farão com que o professor transforme uma aula tradicional em um ambiente interativo, garantindo o engajamento dos estudantes sem perder o foco de suas intencionalidades pedagógicas.

É possível fazer uma comparação de que “o trabalho está para o adulto, assim como a brincadeira está para a criança”. Ou seja, é evidente a importância do brincar no aprendizado infantil, como afirmado nos estudos de Kishimoto (2017), que diz que o lúdico é a linguagem natural da criança, importante meio para o seu desenvolvimento cognitivo e social.

Sendo assim, o uso da IA para pensar em propostas lúdicas se apresenta como ferramenta potente na implementação de metodologias ativas em sala de aula tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental, que trazem os estudantes como verdadeiros protagonistas de seu aprendizado.

Esse ganho de eficiência no preparo dos materiais permite que o educador invista tempo e energia no que realmente importa: a mediação atenta da aprendizagem e a promoção de um ensino mais interessante, o que favorecerá para que os resultados sejam alcançados com êxito.

Dessa forma, a inteligência artificial atua como uma ferramenta poderosa que alia tecnologia à educação, algo de muita importância nos tempos atuais como afirmado por Mishra e Koehler (2006).

Em suas pesquisas, os autores falam sobre a relevância da tecnologia na sala de aula e o quanto isso torna o ensino diferenciado. Fazendo uma referência o uso da IA, nos tempos atuais esta atua como um “braço tecnológico” que faz com que o planejamento aconteça de forma precisa e alinhada aos objetivos pretendidos.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E AVALIAÇÃO FORMATIVA

O uso da IA no fazer pedagógico não se resume apenas no “antes”, ou seja, focando apenas no planejar, como uma ferramenta “geradora de planos de aula”, mas sim como uma ferramenta ativa que também auxilia o educador em todo o processo, analisando o desenvolvimento dos estudantes com as propostas pensadas no planejamento e permitindo que o docente realize uma avaliação formativa muito mais consistente.

Assim, para além da etapa de planejamento, a inteligência artificial demonstra seu imenso valor durante a execução e o acompanhamento processual da aprendizagem.

A avaliação formativa exige que o educador olhe atentamente para o percurso contínuo de cada estudante, o que se torna um grande desafio na realidade de turmas numerosas, muitas vezes com cerca de trinta alunos ou até mesmo mais, como é realidade em muitas escolas.

Nesse contexto, de acordo com Holmes, Bialik e Fadel (2022), a tecnologia atua como um suporte de análise de dados voltado na reflexão do ensino do professor e de como este pode ser aprimorado.

Os autores defendem que, ao delegar a compilação de resultados e a tabulação de dados para a máquina, o educador consegue transformar dados brutos em diagnósticos claros e dinâmicos. Assim, liberta-se da sobrecarga operacional como ao corrigir várias atividades por horas e simplesmente não conseguir organizar as informações dessas atividades que o auxiliariam na reflexão de sua prática.

Isso significa que, após a aplicação de uma atividade, a IA pode gerar planilhas e relatórios que evidenciam com exatidão quais habilidades foram consolidadas e quais necessitam de retomada em sala de aula.

Com esse mapeamento em mãos, o professor tem o direcionamento exato para elaborar intervenções pedagógicas precisas para os alunos com dificuldades de aprendizagem, focando nas habilidades exatas que precisam ser melhoradas.

Dessa forma, segundo Luckin (2018), a IA atua como um “andaime cognitivo”, fornecendo o suporte exato de que o estudante necessita frente às suas dificuldades de aprendizagem.

A ferramenta permite então que o professor visualize com clareza quais degraus precisam ser construídos para que o aluno consiga alcançar a habilidade pretendida, oferecendo subsídios para isso, como atividades adaptadas que foquem nestas necessidades com exatidão.

Além disso, é importante ressaltar que a tecnologia atua também como um suporte fundamental para a inclusão na educação especial, permitindo ao docente adaptar percursos curriculares para atender às especificidades de cada estudante.

O uso da IA pode auxiliar, por exemplo, na criação de pranchas de comunicação alternativa, na geração de atividades com apoio visual para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e no planejamento de vivências para estudantes que necessitem de estímulos sensoriais.

Tudo isso garantindo a adaptação dos materiais sem desviar dos conteúdos e habilidades que estão sendo desenvolvidos no currículo da turma. Assim, a inclusão acontece de forma efetiva e com verdadeira qualidade, promovendo um ensino embasado nos princípios norteadores da Educação Integral, da Equidade e da Educação Inclusiva, assegurando, de fato, os direitos de aprendizagem (SÃO PAULO, 2017).

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E ANÁLISE DE DADOS

O uso da IA também pode percorrer uma análise bem elaborada dos dados obtidos em avaliações internas e externas. Um exemplo muito claro disso é a análise que estas ferramentas podem trazer ao analisar o que uma turma traz nas sondagens periódicas, tabulando os dados obtidos e pensando nas estratégias possíveis de serem implementadas para alavancar cada vez mais o ensino.

Conforme as diretrizes do Documento Orientador de Sondagens da Prefeitura de São Paulo, esse instrumento avaliativo atua como um norteador para mapear as hipóteses de aprendizagem dos estudantes e redirecionar a prática docente (SÃO PAULO, 2026).

Entretanto, compilar e analisar qualitativamente os avanços de uma turma numerosa, por vezes com trinta ou mais alunos, exige um esforço operacional intenso do educador.

Sendo assim, ao inserir dados brutos obtidos nas sondagens realizadas na ferramenta de IA — como os níveis de leitura e escrita de cada criança —, o professor consegue gerar de forma ágil um mapeamento detalhado do perfil da classe.

A partir dessa sistematização inteligente, a tecnologia pode auxiliar na elaboração de agrupamentos produtivos e sugerir focos de intervenção para as próximas etapas do trabalho. Ideias de propostas lúdicas podem ser criadas, facilitando o trabalho do professor e otimizando tempo para focar realmente nas necessidades dos estudantes e promover avanços verdadeiramente significativos no aprendizado.

Desse modo, a inteligência artificial otimiza a organização dos dados, garantindo que as informações colhidas na sondagem cumpram seu verdadeiro propósito: subsidiar decisões pedagógicas assertivas e fornecer evidências concretas para a elaboração dos relatórios de percurso da turma.

Esse mesmo uso analítico pode ser aplicado às avaliações externas. Ao coletar os resultados obtidos nesses exames e analisá-los com rigor, o educador transforma esses dados em alvo de reflexão contínua.

Isso permite focar o planejamento nas habilidades que os estudantes ainda não consolidaram, sendo a inteligência artificial uma aliada fundamental nessa tarefa que, muitas vezes, torna-se exaustiva devido à grande quantidade de informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos tempos atuais, repletos de tantas inovações, é inegável que a tecnologia tem tomado cada vez mais espaço em todos os setores. A educação é um claro exemplo disso. Hoje, já não é mais possível fazer o dia a dia do ensino funcionar sem associá-lo ao uso de novas tecnologias.

A escola não deve lutar contra esse caminho, mas sim ir ao seu encontro, se adequando e inovando práticas. Como dito no início deste artigo, os modos de se fazerem certas coisas estão mudando e isso já pode ser aplicado em relação à educação.

Planejar aulas já está começando a se tornar uma tarefa feita de forma diferente de antigamente e as ferramentas tecnológicas estão ajudando a aprimorar esta tarefa. Tarefa esta que é muito nobre, a qual organiza como será apresentado os conteúdos que contribuirão para a formação humana.

Dessa forma, a inteligência artificial se mostra como uma aliada poderosa do trabalho pedagógico. A figura docente deve se permitir conhecer e utilizar essa ferramenta, que traz como grandes benefícios a otimização do tempo, a geração de boas ideias e, consequentemente, a melhoria contínua da sua prática. Tendo uma melhoria na prática docente, há consequentemente uma melhoria no ensino, onde conteúdos serão organizados de forma muito melhor do que antes.

A ferramenta auxilia na organização do pensamento de forma mais prática, ajuda na percepção das maiores dificuldades dos estudantes e contribui para a geração de ideias inovadoras que farão a diferença em sala de aula, tornando o ensino mais dinâmico, equitativo, inclusivo e humano.

Ou seja, uma ferramenta de inteligência artificial, pode auxiliar em tornar o ensino mais humanizado, auxiliando na superação de dificuldades de aprendizagem a até mesmo na eliminação ou diminuição de barreiras para que estas aprendizagens aconteçam de forma efetiva.

Na rotina escolar, o uso da IA pode estar presente em todo o percurso: no antes, auxiliando no momento do planejamento das aulas; no durante, ajudando a pensar em propostas diversificadas de acordo com o envolvimento, a participação e os resultados da turma no processo de ensino-aprendizagem; e no depois, colaborando na reflexão sobre as avaliações e em uma análise mais precisa dos dados obtidos.

Afinal, quando a tecnologia atua como um apoio na parte burocrática e criativa, o educador ganha mais tempo e energia para focar no que a máquina jamais fará: mediar a aprendizagem de perto e

garantir a construção de uma educação de qualidade, contribuindo positivamente para a formação humana.

REFERÊNCIAS

GABRIEL, Martha. **Inteligência artificial:** do zero ao metaverso. São Paulo: Atlas, 2022.

HOLMES, Wayne; BIALIK, Maya; FADEL, Charles. **Inteligência artificial na educação**: a promessa e as implicações para o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Penso, 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

LUCKIN, Rose. **Machine learning and human intelligence**: the future of education for the 21st century. Londres: UCL IOE Press, 2018.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, Nova York, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, jun. 2006.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental**. São Paulo: SME / COPED, 2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Documento Orientador: sondagem de Língua Portuguesa e Matemática**. São Paulo: SME / COPED, 2026.

SCHWAB, Klaus. **A Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.



GRÊMIO ESTUDANTIL E PROTAGONISMO ESTUDANTIL

STUDENT COUNCIL AND STUDENT AGENCY

PAULO HENRIQUE TAVARES
Graduação em Letras – Português e Inglês pela Universidade São Judas Tadeu (2010); Especialista em Gramática e produção de Texto pela Universidade Nove de Julho (2013); Psicopedagogo pela Faculdade Paulista de Comunicação (2025). Professor de Ensino Fundamental II – Língua Ínglesa da Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2013. Professor Orientador de Grêmio desde 2021.

RESUMO

O Grêmio Estudantil é a principal organização representativa dos estudantes nas unidades educacionais. Motivado pelos movimentos estudantis e assegurado pela lei do Grêmio Livre, sua principal função é defender os interesses dos educandos da unidade. Também promove debates, eventos acadêmicos, atividades culturais e esportivas.

Palavras-chave: Grêmio; Protagonismo; Gestão democrática; Movimentos estudantis; Professor orientador.

ABSTRACT

The Student Council is the primary representative organization for students within educational institutions. Driven by student movements and guaranteed by the "Free Student Council" law, its main function is to advocate for the interests of the student body. It also organizes debates, academic events, and cultural and sports activities.

Keywords: Student Council; Student agency; Democratic management; Student movements; Faculty advisor.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo principal subsidiar professores que venham ingressar como Orientadores de Grêmios Estudantis na Prefeitura Municipal de São Paulo. Ao decorrer de anos trabalhando nesta função, participei de formações excelentes; encontros com secretário da educação e dirigentes reginais. Vivenciei experiências e eventos incríveis ao lado de companheiros de jornada e planejei junto com adolescentes eventos que deram ou não certo em nossa unidade escolar todas essas vivências foram captadas e resgatadas para a escrita deste trabalho acadêmico. Além de compartilhas ideias que deram ou não certo, pretendo estabelecer uma linha do tempo com a legislação dos Grêmios Estudantis, e compartilhar ideias de programas que agregam ao trabalho docente no dia a dia. Também iremos fazer uma breve comparação com Grêmios mirins, e com decisões coletivas de estudantes da educação infantil e fundamental 1, que embora não tenham grêmios estabelecidos, alguns gestores fazem questão de acolher os estudantes em reuniões e deixá-los participarem de decisões importantes, tal como uso de verba.

Embora o foco deste artigo será o protagonismo estudantil que é incentivado pelos Grêmios Estudantis, não poderemos deixar à margem as instituições de ensino às quais os estudantes reivindicam seus lugares de fala e tomam posse do que lhes é devido. Portanto, devemos também falar sobre como anda a gestão democrática nas escolas. Será que em todos os estabelecimentos de ensino os estudantes têm voz e vez de fala? O grêmio é tão respeitado como o conselho de escola, já que por lei também é um colegiado?

Destacaremos, portanto, que ao trabalhar com estudantes de realidades. territórios e vivências diferentes provavelmente, metodologias diferentes também deverão ser aplicadas. Não existe trabalho certo ou errado com adolescentes. Existe a ideia que vai dar certo em uma localidade e em outra não. No final tudo vai depender do engajamento que a diretoria gremista empenhar na missão. E para que eles se engajem é que iremos compartilhar informações e ideias durante este artigo.

GRÊMIO ESTUDANTIL E PROTAGONISMO ESTUDANTIL.

O QUE É UM GRÊMIO ESTUDANTIL?

Um Grêmio Estudantil é um colegiado da unidade escolar dirigido pelos próprios estudantes. Ao contrário do que muitos pensam, o Grêmio são todos os estudantes da escola, pois todos são associados do Grêmio. Porém, para que haja uma organização, anualmente ou a cada dois anos dependendo da unidade escolar e de seu regimento os estudantes vão às urnas e elegem uma nova chapa (grupo de estudantes) para serem a Diretoria Gremista.

O Grêmio tem como sua principal função defender os interesses de todos os seus membros associados, no caso em questão os estudantes. Ele permite um lugar amplo de possibilidades e pluralidade de ideias, no qual os jovens e crianças devem discutir e encontrar soluções para os problemas de sua escola, ou comunidade na qual estão inseridos. Durante as reuniões gremistas os estudantes podem planejar campeonatos, festas, eventos culturais, concursos e gincanas ou feiras acadêmicas para movimentar a escola, ajudando na implementação do projeto político pedagógico levando cultura e informação aos discentes de uma forma mais dinâmica.

Além de defender os interesses dos discentes, o Grêmio também tem sua função formativa. É lá que os estudantes vivenciam experiências de serem contrariados por seus pares. Aprendem a aceitar opiniões. Negociam entre si e com adultos os eventos que podem ou não serem realizados na escola. Em suma ele funciona como um espaço de participação democrática, incentivando a participação dos

alunos nas decisões da escola e estimulando cidadania, liderança, protagonismo jovem e trabalho coletivo.

LINHA DO TEMPO DOS GRÊMIOS E MOVIMENTOS ESTUDANTIS NO BRASIL

Os movimentos estudantis começaram na Europa no século XIX e assim como as vanguardas e movimentos artísticos atravessaram o oceano e vieram para o Brasil. Em nosso país os movimentos ganharam força no inicio do século XX inspirados pelos movimentos internacionais, e se ampliaram e se fortaleceram com a criação da UNE (União Nacional dos Estudantes).

Como todo movimento que cresce em disparada, os Grêmios estudantis chamaram a atenção das elites que estavam no poder, em particular dos políticos, que se viram ameaçados por estudantes organizados que poderiam reivindicar direitos e questionar ações. A força da juventude está presente em vários momentos de nossa história. Para citar alguns dos momentos mais importantes, vejamos a linha do tempo abaixo:

LINHA DO TEMPO DOS PRINCIPAIS MARCOS HISTÓRICOS DO MOVIMENTO ESTUDANTIL E DOS GRÊMIOS ESTUDANTIS NO BRASIL (1827-1992).

- **1827** – Fundação da primeira faculdade brasileira: **Faculdade de Direito do Largo de São Francisco**, em São Paulo.
- **1897** – Estudantes da Faculdade de Direito da Bahia divulgaram, por meio de documento escrito, denúncias sobre as atrocidades ocorridas durante a Guerra de Canudos.
- **1914** – Estudantes participaram da Campanha Civilista de Rui Barbosa e da Campanha Nacionalista liderada por Olavo Bilac, durante a Primeira Guerra Mundial.
- **1932** – A morte de quatro estudantes (**Martins, Miragaia, Dráusio e Camargo – MMDC**) tornou-se símbolo da Revolução Constitucionalista.
- **1937** – Criação da **União Nacional dos Estudantes (UNE)**.
- **1964** – Durante a ditadura militar, estudantes organizaram resistência ao regime por meio de jornais clandestinos, manifestações e atividades culturais, apesar da intensa repressão.
- **1979** – Reorganização das entidades estudantis e realização da primeira eleição direta da história da UNE.
- **1984** – Participação expressiva dos estudantes na campanha **Diretas Já**, em defesa das eleições diretas para Presidente da República.
- **1985** – A **Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985 (Lei do Grêmio Livre)** assegurou aos estudantes do ensino fundamental e médio o direito de organizar grêmios estudantis.
- **1992** – O movimento dos **Caras-Pintadas** mobilizou milhares de estudantes contra a corrupção e contribuiu para o processo de impeachment do Presidente Fernando Collor de Mello.

LEIS QUE AMPARAM E REGEM UM GRÊMIO

Como fora citado anteriormente, os movimentos estudantis cresceram, se firmaram e estabeleceram uma relação forte na sociedade brasileira, conseguindo grandes feitos. Assim a sociedade entendeu que seria importante motivar as crianças e jovens a se organizarem desde a escola

para crescerem com pensamento crítico e democrático, logo surgiram leis para regerem e organizarem os movimentos que cresceram e as agremiações estudantis que surgiram.

As legislações brasileiras asseguram que o Grêmio Estudantil é uma entidade autônoma, democrática e representativa dos estudantes, ou seja, funciona como um colegiado tão potente quanto o conselho de escola ou APM, suas decisões não podem ser contestadas ou barradas pela gestão escolar uma vez que foram decididas democraticamente em assembleia com seus pares. O Grêmio representa papel fundamental na promoção da participação estudantil, da cidadania e da gestão democrática da escola. Abaixo seguem as principais legislações.

- **Constituição Federal de 1988 – Art. 206, inciso VI**
  - Estabelece a gestão democrática do ensino público, princípio que fundamenta a participação dos estudantes nas decisões da escola por meio dos Grêmios Estudantis.
- **Lei Federal nº 7.398/1985 – Lei do Grêmio Livre**
  - Garante aos estudantes o direito de organizar Grêmios Estudantis autônomos, determina que seus estatutos sejam aprovados em assembleia e que a diretoria seja eleita por voto direto e secreto. É a principal legislação sobre o tema.
- **Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) – Art. 53, inciso IV**
  - Assegura aos estudantes o direito de organização e participação em entidades estudantis, fortalecendo a representação estudantil no ambiente escolar.

- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) – Arts. 12, 13 e 14**
  - Determina que os sistemas de ensino adotem a gestão democrática, incentivando a participação da comunidade escolar, incluindo os estudantes organizados em Grêmios.
- **Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 – Meta 19**
  - Prevê o fortalecimento da gestão democrática e incentiva a criação e o funcionamento dos Grêmios Estudanti**s**, garantindo espaço e condições para sua atuação nas escolas.
- **Lei Estadual nº 15.667/2015**
  - Dispõe especificamente sobre a criação, organização e atuação dos Grêmios Estudantis nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, fortalecendo sua autonomia e participação na gestão escolar.
- **Plano Estadual de Educação – Lei nº 16.279/2016 – Meta 19**
  - Determina o fortalecimento da gestão democrática e incentiva a constituição de Grêmios Estudantis em todas as escolas estaduais, garantindo apoio institucional e espaços de funcionamento.
- **Resolução SEDUC-SP nº 45/2025**
  - Institui o Estatuto-Padrão dos Grêmios Estudantis Paulistas, estabelecendo orientações para organização, processo eleitoral, funcionamento e atribuições dos Grêmios nas escolas estaduais.

Programa Grêmio Estudantil – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

  - O Programa organiza e orienta a implantação e o funcionamento dos Grêmios nas escolas da Rede Municipal de Ensino, disponibilizando modelos de estatuto, atas, orientações e documentos oficiais.

- **Instruções Normativas da Secretaria Municipal de Educação**
  - Regulamentam aspectos do Programa Grêmio Estudantil, como acompanhamento pedagógico, formação, organização e reconhecimento das ações desenvolvidas pelos Grêmios na Rede Municipal.

FORMAÇÃO DE UM GRÊMIO ESTUDANTIL

Em razão das leis citadas no capítulo anterior, em especial **Decreto Municipal nº 58.840/2019**, sancionada pelo ex prefeito Bruno Covas, todas as escolas municipais de São Paulo tiveram de se adequar e estabelecerem seus grêmios, dando início a novas agremiações. Mas, como iniciar um Grêmio? O que precisa ser feito? Como dar posse? Como divulgar? Quais regras devem reger a diretoria eleita? No mesmo ano, a prefeitura também fez uma ampla divulgação, e enviou para as unidades escolares um modelo de regimento que deveria ser seguido, e após a posse alterado em assembleia estudantil.

O primeiro passo para iniciar um Grêmio é convocar uma Assembleia Estudantil, na qual os estudantes presentes tomem ciência do fato, das datas, do processo eleitoral e de todas as responsabilidades, direitos e deveres do Grêmio Estudantil. Nessa Assembleia, os estudantes deverão eleger:

O professor Orientador do Grêmio Estudantil : Este docente será o facilitador dos estudantes, muitas vezes servindo de ponte entre o Grêmio e o corpo docente/gestão escolar. Ele/a terá o dever de se reunir com a diretoria gremista e orientá-los no que é permitido ou não por lei; aconselhá-los sobre ações e eventos que podem ser organizados e demais tarefas. O docente escolhido como orientador participará de formações de atualizações elaboradas pela diretoria de ensino.

Embora o papel do professor orientador seja muito importante para o grêmio estudantil, a falta dele não impede a criação e/ou formação de um grêmio na unidade escolar. Amparados no **Decreto Municipal nº 58.840/2019,** toda escola deve ter o grêmio constituído. Em muitas escolas, por falta de apoio da gestão ou comunidade escolar, professores não se interessam em ocupar esta função, pois muitas vezes o trabalho acaba sendo fora de sua jornada de trabalho, e/ou não remuneratório, o que acaba inviabilizando a função, portanto um membro da equipe gestora acaba ficando encarregado de cumprir essa missão.

Comissão Pró- Grêmio : Esta comissão pode ser formada por dois ou mais estudantes que serão membros fixos da diretoria Gremista. Enquanto forem estudantes da unidade eles farão parte do Grêmio. Sua principal função será fiscalizar as ações da diretoria gremista, zelando pelos bens, pelo caixa financeiro e pelo bom nome da agremiação.

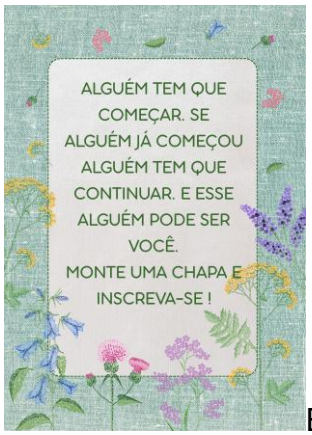
Comissão Eleitoral : Deverão ser escolhidos estudantes de turnos diversos e séries diversas, que não façam parte de nenhuma chapa, para junto com o professor orientador organizarem e fiscalizarem o processo eleitoral. Garantindo a legalidade e veracidade dos votos. A comissão eleitoral (dependendo do regimento) tem o mandato de um ano, mesmo prazo da chapa vencedora.

Todos estes eleitos, assinam junto com a chapa eleita, a ata de posse, que deve ser encaminhada à Diretoria de Ensino, para verificação, e validação do setor responsável.

Após a Assembleia dos estudantes eleger os membros citados anteriormente, é hora de definir datas, prazos, regras da campanha eleitoral, data de eleição, apuração e (segundo turno se houver). Normalmente a gestão escolar já tem um calendário, portanto é interessante um membro da direção estar junto na assembleia, e construírem juntos este calendário de eleição, uma vez que o Grêmio busca fortalecer a gestão democrática da unidade, os estudantes também devem estar abertos ao diálogo e acolher pedidos e sugestões da gestão escolar, construindo uma relação dialógica e fortalecida a direção.

Definidas as datas do processo eleitoral, inicia-se a ampla divulgação de inscrições de chapas pela unidade escolar. A comissão eleitoral e o professor orientador começam a divulgar e recolher inscrições para as eleições. Cartazes, postagens em redes sociais e avisos em todas as salas podem e

devem ser utilizados. Na unidade em que trabalho, costumamos divulgar também incentivando os estudantes a formarem chapas, pois mesmo que não sejam eleitos é um processo que agita a escola e mobiliza os estudantes, muitas vezes nos surpreendendo pelo nível de capacidade e qualidade das apresentações.



Exemplo de cartaz motivacional para estudantes formarem chapas para o Grêmio Estudantil.



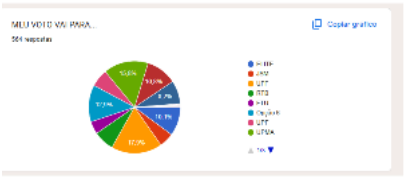
Exemplo de cartaz informativo para divulgar datas.

A campanha eleitoral normalmente dependendo da unidade as chapas se organizam para elaborarem seus materiais de campanha. O professor orientador pode e deve se reunir com todos os integrantes de chapa, ler o estatuto, explicar o que é, e quais funções do Grêmio, orientá-los sobre regras das campanhas definidas na assembleia. Durante essas semanas que precedem as eleições normalmente as chapas elaboram cartazes de material de campanha fazem vídeos e posts nas redes sociais, divulgando suas propostas e pedindo votos. Há um dia marcado paras as chapas poderem passar nas salas e explicarem suas propostas para os estudantes, pedirem os votos e tirarem dúvidas dos eleitores sobre o porquê devem receber os votos. Há escolas que organizam debates entre presidentes de chapas; há escolas que não organizam sequer os estudantes para irem às salas. Cada localidade é uma realidade diferente.

No dia da eleição, recomenda-se que a comissão eleitoral esteja com uma lista atualizada do *EOL* ou *SED* em suas mãos, chamem os estudantes nominalmente, marquem a presença, os levem em fila até a seção eleitoral e anotem se votaram ou não, e caso haja alguma ocorrência ou campanha de boca de urna, façam o registro na ata de eleição, que também seguirá para a diretoria de ensino. Essa parte do processo precisa ser rigorosamente seguida e conferida, pois caso o número de estudantes presentes e votantes na escola no dia, não seja o mesmo número de votos conferidos, ou somados, pode ser que tenha ocorrido alguma fraude no processo eleitoral e caso alguma chapa perdedora não esteja de acordo com a apuração, o pleito pode ser anulado e deve ser marcada novas eleições para o colégio estudantil.

Seguindo o cronograma estabelecido em assembleia, no dia marcado da apuração, o professor orientador, a comissão eleitoral e a pró Grêmio, se reúnem com os presidentes e vice-presidentes de cada chapa para a conferência dos votos (contagem) caso seja voto impresso de papel) ou para abrirem o formulário de votação, ou o resultado, caso tenha sido utilizado algum programa ou aplicativo. Neste dia pode ser organizado uma breve retrospectiva com os dados da eleição, cumprimentar a todas as chapas e ressaltar a importância do processo. Afirmar o compromisso de cumprimento da chapa vencedora e o compromisso de eleitores dos que não ganharam, que devem zelar e cobrar que as propostas dos vencedores sejam cumpridas. Após a breve conversa contam-se os votos ou abre-se o formulário que contém o gráfico com resultado geral. Estando todos de acordo, lê-se a ata de eleição com o resultado e os presentes assinam.

Observe a imagem abaixo de como fica o resultado em formulário.



Resultado em formulário

AÇÕES E TRABALHOS QUE PODEM SER REALIZADOS PELO GRÊMIO ESTUDANTIL

Após a posse da diretoria eleita, iniciam-se os primeiros passos. A primeira ação dos eleitos deve ser criar um plano de ação, no qual constem os dados da Grêmio e da unidade escolar. Também irão inserir quais eventos pretendem realizar durante o ano. Neste documento a tabela é organizada com dados que devem ser preenchidos da seguinte forma:

EX

SEGMENTO	EVENTO	QUANDO	POR QUÊ?	COMO?	PREVISÃO ORÇAMENTÁRIA
CULTURAL	FESTA JUNINA	16,17 DE JUNHO	EVENTO QUE RESGATA A CULTURA E ORIGEM DE NOSSO POVO. MOMENTO DE INTEGRAÇÃO ENTRE OS ESTUDANTES.	TRABALHOS INTERDISCIPLIARES COM PESQUISA SOBRE REGIÕES DO PAIS E SUAS CULTURAS.	MATERIAL DE PAPELARIA PARA ENFEITES: R$ 500,00.

Após o preenchimento de todos os eventos e todas as ações que o grêmio pretende realizar, esse documento é apresentado ao CRT (Conselho dos Representantes de Turma), e posteriormente em assembleia para todos os estudantes presentes deliberarem sobre a aprovação ou não do plano. Importante lembrar sobre a construção de uma relação dialógica com a unidade escolar, portanto ao serem definidas as datas para os eventos, é de grande importância que a direção e coordenação disponibilizem para os estudantes o calendário da unidade com as datas de avaliações (externas e internas), e esteja junto com a diretoria gremista para a decisão das datas , pois após a aprovação e divulgação do calendário do grêmio cria-se uma expectativa nos estudantes e caso um evento precise ser reagendado ou desmarcado eles ficam muito tristes, além de caírem em descrédito com seus pares.

Importante lembrar também que este documento após aprovado pelos estudantes, deve ser apresentado ao Conselho de Escola e APM, para que o colegiado tome ciência dos eventos e ações que a diretoria planeja, e caso algum pai, ou membro do conselho tenha alguma dúvida sobre a função ou as ações este é o momento de contestá-las. Referente a APM, o grêmio só consegue ter acesso a seu repasse que a prefeitura disponibiliza entregando esse plano de ação, portanto os gastos previstos devem constar no plano para que a APM aprove os gastos.

Os eventos que foram apreciados e apresentados a comunidade escolar devem ser planejados e executados com maior empenho e dedicação de todos os membros. Dentre os eventos, aqueles que são mais comuns sempre aparecem na área cultura e esportiva, como festas e campeonatos. Contudo, o Grêmio perderia seu cunho político e suas raízes não se atentando a questões políticas que permeiam nosso cotidiano. Campanhas como absorventes para o banheiro feminino, arrecadação de alimentos, arrecadação de roupas, ou até mesmo de kits de higiene quando ocorre alguma catástrofe em nosso país.

Há de se pensar que os estudantes em geral, muitas vezes em escolas periféricas, a escola pode ser o único lugar que este jovem pode ir para participar de eventos esportivos, ou culturais, portanto, é dever do grêmio estudantil garantir que haja pelo menos um evento em cada esfera de suas atribuições para contemplar a todos os associados. Em eventos esportivos sabemos que o mais famoso entre os estudantes é o Interclasse, entretanto, e aqueles que não gostam ou não são tão bons em futebol? Ou existe algum esporte que possa contemplar os adeptos ao universo geek? As meninas são inclusas nos esportes? E os deficientes, como fazer? Ao propor um campeonato é preciso pensar em todas essas vertentes e elaborar uma forma que contemple a todos. Na unidade em que trabalho, mudamos o nome de Interclasse, para Jogos Amistosos. Foi uma forma de deixar menos competitivo e fazer com que todos participem. As modalidades também são diversas. Elaboramos uma ficha que contém vários esportes como: Queimada, Futsal, Handebol, Basquetebol, Volêi/Câmbio, Tênis de Mesa, Pebolim, Xadrez, Mancala e Jogos Tabuleiro. Futsal é o único esporte que é masculino e feminino, os outros são mistos. Os estudantes de cada sala se inscrevem em até duas modalidades, caso não forme um time em uma, ele pode se participar em outra. Dessa forma, em meio a tantas modalidades garantimos que a ampla maioria dos estudantes consiga participar de pelo menos um jogo.

Como mencionado no parágrafo anterior, alguns estudantes só encontram lazer na escola. Infelizmente, em meio ao mundo cruel e ao preconceito muitos amigos nunca são convidados para festas de colegas, portanto o grêmio pode trazer as festas para a escola para que estes alunos vivam uma experiência de lazer e momento de descontração. Festas como baile da primavera, recreio do Dia dos Namorados com correio elegante, festa junina e festa a fantasia. Semana de trotes para os 9 anos que estão se despedindo são bons exemplos de recreação e inclusão na escola.

Trabalhando em prol da formação cidadã, o grêmio tem o dever de questionar, promover debates entre os estudantes e até organizar manifestos, passeatas ou abaixo assinado em prol de algo que é direito dos estudantes e que nunca foi cumprido. Um dos grêmios em que fui orientador, organizou um abaixo assinado para a cobertura da quadra da unidade. Recolheu as assinaturas e entregou em mãos do secretário de educação que visitou nossa unidade. Também este mesmo grêmio durante seu mandato em 2024, ano em que houve as chuvas e catástrofes no Rio Grande do Sul, organizou na escola arrecadação de kits de higiene para enviar para as vítimas da tragédia. Podem parecer atos simples, mas a iniciativa partindo de estudantes vemos o protagonismo, empatia e a civilidade de futuros cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de o presente artigo conter experiências realizadas em uma unidade escolar com grupos diferentes de estudantes, pois como professor orientador vivenciei 5 diretorias diferentes de grêmios, podemos concluir que em todos os grêmios estudantis, mesmo as diretorias sendo de diferentes séries, ou diferentes pensamentos, o foco dos estudantes sempre é o mesmo: trabalhar para a melhoria da unidade escolar, e ampliar as vivências culturais e esportivas do seu quadro de associados.

Embora o estudo ter mapeado com sucesso a relevância histórica e social dos grêmios, reconhecem-se limitações quanto à abrangência da pesquisa, concentrada em apenas uma realidade local. Futuramente, a pesquisa pode abranger novas unidades a serem somadas a este estudo, e quem sabe outras redes de ensino podem contribuir com dados e trabalhos dos estudantes para compor uma pesquisa comparativa e quantitativa da importância aos grêmios estudantis em diferentes regiões do país.

O Grêmio Estudantil, portanto, se torna fundamental na unidade escolar, pois muitas vezes dá conta de demandas que a direção/coordenação não consegue suprir, como organização de festas ou campeonatos. É um colegiado importante dentro das unidades escolares e uma ponte que liga os estudantes á gestão da escola. Por ele os seus associados reivindicam espaços e tempos dentro da unidade, e cabe a eles, lutarem para conquistarem esses pontos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985.** Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências (Lei do Grêmio Livre). Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coceu/programa-gremio-estudantil/legislacoes-e-documentos-importantes/ Acesso em 20 de jul. 2026 às 19: 48

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), especialmente os dispositivos referentes à gestão democrática Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coceu/programa-gremio-estudantil/legislacoes-e-documentos-importantes/ Acesso em 20 de jul. 2026 às 19: 55

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coceu/programa-gremio-estudantil/legislacoes-e-documentos-importantes/ Acesso em 20 de jul. 2026 às 19: 58

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:

https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coceu/programa-gremio-estudantil/legislacoes-e-documentos-importantes/ Acesso em 20 de jul. 2026 às 20:04

POLITIZE!. **Grêmio estudantil: o que é, como funciona e qual sua importância**. Florianópolis: Politize!, [s.d.]. Disponível em: https://www.politize.com.br/gremio-estudantil/. Acesso em: 21 jul. 2026. Às 20:40

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 15.667, de 12 de janeiro de 2015**. Dispõe sobre a criação, organização e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 13 jan. 2015. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coceu/programa-gremio-estudantil/legislacoes-e-documentos-importantes/ Acesso em 21 de jul. 2026 às 21:00

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 58.840, de 3 de julho de 2019**. Institui o Programa Grêmios Estudantis na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 4 jul. 2019. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coceu/programa-gremio-estudantil/legislacoes-e-documentos-importantes/ Acesso em 20 de jul. 2026 às 21: 05

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013**. Regulamenta dispositivos relativos à gestão democrática nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-5930-de-15-de-outubro-de-2013 Acesso em 21 de jul. Às 21:30

SÃO PAULO (Município). **Portaria SME nº 5.930, de 14 de outubro de 2016**. Dispõe sobre a organização, constituição e funcionamento dos Grêmios Estudantis nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, 2016. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-5930-de-15-de-outubro-de-2013 Acesso em 21 de jul. Às 21:40

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Faz Sentido: Grêmios Estudantis**. São Paulo: SME/COCEU, 2020. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coceu/programa-gremio-estudantil/legislacoes-e-documentos-importantes/ Acesso em 22 de jul. 2026 às 10:15

A ORALIDADE E OS TEXTOS DA TRADIÇÃO ORAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO LEITORA E ESCRITORA



ORALITY AND ORAL TRADITION TEXTS IN THE LITERACY PROCESS: PEDAGOGICAL CONTRIBUTIONS TO READING AND WRITING TRAINING

PAULO THIAGO ANTUNES PROENÇA
Graduado e licenciado em Geografia; pós-graduado em Gestão Ambiental; professor da rede municipal da cidade de São Paulo.

RESUMO

Este artigo discute a importância da oralidade no processo de alfabetização, com ênfase no uso pedagógico de poemas, parlendas, cantigas, trava-línguas e outros textos da tradição oral marcados por ritmo, repetição e participação coletiva. Parte-se da compreensão de que aprender a ler e a escrever não se reduz à apropriação de correspondências entre letras e sons, mas envolve a inserção progressiva da criança em práticas sociais de linguagem, nas quais falar, escutar, ler e produzir textos se articulam. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e teórico-reflexiva, fundamentada em estudos sobre alfabetização, letramento, oralidade e ensino de Língua Portuguesa, bem como em documentos curriculares nacionais. O estudo argumenta que as práticas de oralidade, quando planejadas intencionalmente, contribuem para a ampliação do repertório linguístico, da consciência sobre os sons da língua, da memória, da atenção, da expressão e da participação das crianças. Defende-se ainda que os textos de tradição oral constituem recursos culturais e pedagógicos relevantes porque aproximam a escola de experiências linguísticas presentes no cotidiano infantil, favorecendo situações de escuta, recitação, brincadeira, leitura compartilhada e produção escrita. Conclui-se que a valorização

da oralidade e da cultura escrita, em perspectiva integrada, pode tornar a alfabetização mais significativa, sem reduzir o trabalho pedagógico com o sistema de escrita alfabética, mas ampliando as condições para que a criança compreenda seus usos e funções sociais.
Palavras-chave: oralidade; alfabetização; letramento; tradição oral; práticas de linguagem.

ABSTRACT

This article discusses the importance of orality in the literacy process, with an emphasis on the pedagogical use of poems, rhymes, songs, tongue twisters and other texts from the oral tradition marked by rhythm, repetition and collective participation. It starts from the understanding that learning to read and write is not reduced to the appropriation of correspondences between letters and sounds, but involves the child's progressive insertion into social language practices, in which speaking, listening, reading and producing texts are articulated. This is a qualitative research, of a bibliographic and theoretical-reflexive nature, based on studies on literacy, literacy, orality and Portuguese language teaching, as well as national curricular documents. The study argues that oral practices, when intentionally planned, contribute to expanding children's linguistic repertoire, awareness of the sounds of the language, memory, attention, expression and participation. It is also argued that oral tradition texts constitute relevant cultural and pedagogical resources because they bring the school closer to linguistic experiences present in children's daily lives, favoring situations of listening, recitation, playing, shared reading and written production. It is concluded that the valorization of orality and written culture, in an integrated perspective, can make literacy more meaningful, without reducing the pedagogical work with the alphabetic writing system, but expanding the conditions for the child to understand its uses and social functions.
Keywords: orality; literacy; literacy; oral tradition; language practices.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização ocupa lugar central na educação básica porque envolve a entrada sistemática da criança no universo da leitura e da escrita e, simultaneamente, sua participação em práticas sociais de linguagem. Embora a aprendizagem do sistema de escrita alfabética seja indispensável, alfabetizar não significa apenas ensinar letras, sílabas e palavras de maneira descontextualizada. A criança chega à escola trazendo experiências de fala, escuta, brincadeira, narrativa, música e interação social que constituem conhecimentos importantes para a construção de novas aprendizagens. Nesse sentido, a oralidade não deve ser tratada como etapa preliminar que perde sua importância quando a criança começa a ler e escrever, mas como dimensão permanente do desenvolvimento linguístico e cultural.

Na escola, falar e escutar constituem práticas que organizam relações, possibilitam a expressão de ideias, favorecem a negociação de sentidos e criam condições para a construção coletiva do conhecimento. Em uma sala de alfabetização, conversar sobre uma história, antecipar o conteúdo de um texto, recitar uma parlenda, cantar uma cantiga, brincar com rimas, ouvir um poema ou narrar uma

experiência são situações que mobilizam diferentes conhecimentos linguísticos. Ao mesmo tempo, essas práticas podem aproximar as crianças das características sonoras e estruturais da língua, contribuindo para que observem repetições, semelhanças, diferenças, ritmos e unidades sonoras.

Os textos da tradição oral apresentam particular relevância nesse contexto. Parlendas, cantigas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, poemas, contos acumulativos e outros gêneros transmitidos e recriados socialmente fazem parte do repertório cultural de muitas comunidades. Seu caráter rítmico e repetitivo favorece a participação das crianças, que podem memorizar trechos, antecipar palavras, acompanhar versos, completar sequências e experimentar diferentes formas de expressão. Quando inseridos em propostas pedagógicas intencionais, esses textos permitem articular oralidade, leitura, escrita, literatura e reflexão sobre a língua.

Este artigo tem como objetivo analisar de que modo a oralidade e os textos da tradição oral podem contribuir para o processo de alfabetização, destacando suas possibilidades para o desenvolvimento linguístico, cultural e cognitivo das crianças. Busca-se responder à seguinte questão: como práticas pedagógicas que envolvem escuta, ritmo, repetição e participação podem favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita sem reduzir os textos orais a meros exercícios de decodificação?

Para desenvolver essa discussão, o estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e teórico-reflexiva. São mobilizados referenciais que discutem alfabetização, letramento, oralidade e ensino de língua, além de documentos curriculares que reconhecem a linguagem como prática social e a necessidade de integrar diferentes práticas de linguagem. A reflexão procura, portanto, aproximar fundamentos teóricos e possibilidades concretas de trabalho docente.

ORALIDADE, LINGUAGEM E FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A linguagem é constitutiva das relações humanas e participa da maneira como os sujeitos interpretam, organizam e comunicam suas experiências. Na infância, grande parte das aprendizagens ocorre em situações de interação nas quais a criança escuta adultos e outras crianças, formula perguntas, conta acontecimentos, negocia sentidos, imita formas de falar e experimenta diferentes possibilidades de expressão. A escola, ao receber crianças com repertórios linguísticos diversos, precisa reconhecer essa dimensão social da linguagem e criar oportunidades para que todos possam participar de situações significativas de fala e escuta.

Bakhtin (2003) compreende a linguagem a partir da interação social e destaca a presença dos gêneros discursivos nas diferentes esferas da atividade humana. Essa perspectiva contribui para superar uma visão segundo a qual falar corretamente seria apenas repetir modelos previamente definidos. Na escola, trabalhar a oralidade significa possibilitar que os estudantes compreendam os usos da linguagem em diferentes situações, reconheçam interlocutores e finalidades e desenvolvam recursos para organizar aquilo que desejam comunicar.

Marcuschi (2001) também chama atenção para a relação entre oralidade e escrita como modalidades que se articulam nas práticas sociais. Não se trata de estabelecer uma hierarquia em que a escrita represente uma forma superior de linguagem e a oralidade uma modalidade incompleta. Ambas

possuem características próprias e participam de práticas culturais distintas. Para a alfabetização, essa compreensão é especialmente importante, pois a criança precisa perceber que aquilo que fala pode ser registrado por escrito, mas que falar e escrever não são atividades idênticas.

Além disso, as situações de oralidade podem favorecer o desenvolvimento da capacidade de argumentar, explicar, narrar e descrever. Uma roda de conversa, por exemplo, pode ser organizada para que as crianças contem uma experiência relacionada a determinado tema, escutem os colegas e retomem informações apresentadas anteriormente. O professor atua como mediador, ajudando a ampliar vocabulário, organizar turnos de fala, formular perguntas e explicitar relações entre diferentes contribuições.

É importante, entretanto, evitar que a oralidade seja trabalhada de modo espontaneísta, sem objetivos definidos. A participação livre possui valor, mas o ensino escolar requer intencionalidade. O professor precisa selecionar gêneros, planejar situações comunicativas, prever intervenções e observar os avanços das crianças. O trabalho com a oralidade, portanto, não se resume a deixar os estudantes falarem; envolve criar condições para que aprendam modos diversos de falar, escutar, organizar ideias e participar de situações de interação.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ARTICULAÇÃO ENTRE SISTEMA E PRÁTICAS SOCIAIS

A alfabetização pode ser compreendida como um processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento diz respeito à participação em práticas sociais que envolvem leitura e escrita. Soares (2004) destaca a necessidade de considerar essas dimensões de forma articulada. Isso significa que a criança precisa aprender como o sistema funciona e, simultaneamente, compreender para que se lê e escreve, em quais situações essas práticas são utilizadas e quais sentidos assumem socialmente.

Essa articulação tem consequências diretas para a organização do trabalho pedagógico. Uma atividade de identificação de letras ou de correspondência entre fonemas e grafemas pode ser importante, mas torna-se mais significativa quando vinculada a textos e situações de uso. Da mesma maneira, uma roda de leitura ou uma cantiga não substitui o ensino explícito de conhecimentos sobre o sistema de escrita. O desafio consiste em construir uma rotina em que diferentes dimensões da aprendizagem se alimentem mutuamente.

Os textos da tradição oral oferecem possibilidades privilegiadas para essa integração. Uma parlenda conhecida pela turma pode ser inicialmente recitada coletivamente; depois, o professor pode apresentar sua versão escrita, realizar uma leitura compartilhada e convidar as crianças a localizar palavras repetidas. Em seguida, podem ser exploradas rimas, sons iniciais, quantidade de palavras, comparação entre palavras e outras características do texto. A atividade preserva o caráter cultural e lúdico da parlenda, ao mesmo tempo em que cria oportunidades de reflexão sobre a escrita.

A escola pode, portanto, desenvolver propostas em que o texto oral seja primeiro vivido como linguagem e cultura, depois observado em sua materialidade sonora e, posteriormente, relacionado à

escrita. Esse movimento possibilita que a criança compreenda que as palavras que pronuncia podem ser representadas graficamente e que a escrita possui convenções próprias. A mediação do professor é fundamental para tornar visíveis relações que nem sempre são percebidas espontaneamente.

TEXTOS DA TRADIÇÃO ORAL: RITMO, REPETIÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Parlendas, cantigas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas possuem características que os tornam particularmente adequados ao trabalho com crianças em processo de alfabetização. A presença de estruturas recorrentes facilita a memorização e cria condições para a participação coletiva. Quando as crianças conhecem parte do texto, conseguem antecipar palavras e completar versos, experimentando a linguagem de maneira corporal, sonora e afetiva.

O ritmo exerce papel importante nessas experiências. Ao recitar uma parlenda ou cantar uma cantiga, a criança acompanha pausas, acentos e repetições. O ritmo pode ser marcado com palmas, movimentos corporais ou instrumentos simples, criando uma relação entre linguagem, corpo e memória. Essas práticas contribuem para que a criança perceba que os textos possuem organização e que diferentes palavras ocupam posições determinadas em uma sequência.

A repetição, por sua vez, não deve ser entendida como mera reprodução mecânica. Ela possibilita que a criança se aproprie progressivamente de estruturas linguísticas. Ao ouvir várias vezes um mesmo verso, pode perceber uma palavra que antes passava despercebida, reconhecer uma rima ou identificar que determinada expressão se repete. A familiaridade com o texto reduz a carga de processamento necessária para compreender seu sentido global e permite direcionar a atenção para aspectos específicos da linguagem.

Os textos orais também favorecem a participação de crianças com diferentes níveis de domínio da leitura convencional. Uma criança que ainda não lê autonomamente pode participar de uma recitação coletiva, antecipar trechos e localizar palavras conhecidas com apoio do professor. Desse modo, o conhecimento compartilhado do texto funciona como uma ponte para a leitura. A participação não depende exclusivamente da capacidade de decodificar; ela pode ocorrer por meio da memória, da escuta, do ritmo e da interação.

Essa abordagem contribui para uma educação linguística culturalmente sensível. Ao reconhecer os repertórios dos estudantes, o professor demonstra que seus conhecimentos têm valor e podem participar do currículo. Ao mesmo tempo, amplia o repertório da turma com textos de diferentes origens, favorecendo o contato com novas formas de expressão. O trabalho pedagógico deixa de ser apenas transmissão de modelos e passa a constituir um espaço de encontro entre culturas e linguagens.

CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA E A ESCRITA

O trabalho com textos da tradição oral pode contribuir para a leitura ao criar situações em que a criança já conhece parte do conteúdo e pode utilizar esse conhecimento para construir hipóteses sobre

o texto escrito. Quando uma parlenda é apresentada em cartaz após ter sido recitada diversas vezes, por exemplo, as crianças podem acompanhar a leitura do professor e tentar localizar determinadas palavras. A previsibilidade do texto oferece apoio para observar a relação entre o que é falado e o que está registrado graficamente.

Esse tipo de proposta permite desenvolver estratégias de leitura sem transformar a atividade em simples cópia. O professor pode perguntar onde aparece uma palavra específica, quais palavras começam de maneira semelhante, qual trecho se repete ou como seria possível descobrir onde determinado verso termina. As crianças são convidadas a justificar suas escolhas, comparar hipóteses e utilizar pistas oferecidas pelo texto. Dessa forma, a leitura passa a envolver reflexão e construção de sentidos.

Na produção escrita, os textos conhecidos podem servir de referência para diferentes atividades. As crianças podem completar versos, reorganizar trechos, criar novas rimas, substituir personagens, inventar uma estrofe ou produzir uma nova versão de uma cantiga. O professor pode atuar como escriba em produções coletivas, registrando as sugestões da turma e problematizando decisões relacionadas à escrita. Em etapas posteriores, os estudantes podem produzir individualmente ou em duplas, de acordo com seus conhecimentos.

A produção coletiva é particularmente interessante porque torna visível o processo de composição. Quando uma criança sugere uma frase e o professor a registra, a turma pode observar que aquilo que foi dito precisa ser convertido em escrita. Questões como separação de palavras, pontuação, escolha de letras e organização das linhas podem ser discutidas em contexto. O professor não precisa corrigir tudo de uma vez; pode selecionar aspectos relevantes para o objetivo da atividade.

É necessário, contudo, preservar o sentido do texto. Quando uma cantiga é fragmentada em dezenas de exercícios isolados, corre-se o risco de perder sua dimensão estética e cultural. O texto deve permanecer como unidade significativa, e as atividades de análise devem retornar a ele. Assim, o trabalho com o sistema de escrita não se opõe à fruição ou à participação; ambos podem coexistir em uma mesma sequência didática.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR

O professor ocupa papel decisivo na transformação dos textos da tradição oral em objetos de aprendizagem. A simples presença de uma parlenda ou cantiga na sala não garante que as crianças desenvolvam conhecimentos sobre linguagem. É a intencionalidade pedagógica que define quais aspectos serão observados, quais perguntas serão formuladas e quais intervenções serão realizadas.

Uma primeira dimensão da mediação consiste na seleção dos textos. É importante considerar qualidade linguística, potencial estético, pertinência cultural, faixa etária e possibilidades de participação. Textos muito extensos podem ser trabalhados em partes; textos curtos podem ser explorados em maior profundidade. A escolha também pode contemplar repertórios trazidos pelas próprias crianças, fortalecendo a relação entre escola e comunidade.

Outra dimensão refere-se à organização das situações de escuta. Escutar não significa permanecer em silêncio passivamente. A escuta pode ser orientada por perguntas, antecipações e comparações. Antes de ouvir um poema, o professor pode apresentar o título e perguntar o que as crianças imaginam que será tratado. Depois da leitura, pode retomar hipóteses, discutir imagens evocadas pelo texto e convidar os estudantes a identificar palavras ou expressões marcantes.

O professor também precisa observar a participação dos estudantes. Algumas crianças falam espontaneamente; outras precisam de apoio para entrar na conversa. A organização de rodas, duplas ou pequenos grupos pode favorecer a participação daqueles que se expressam menos em situações coletivas. O objetivo é construir um ambiente em que falar, errar, reformular e escutar sejam componentes naturais do processo de aprendizagem.

A mediação docente também envolve reconhecer que as crianças possuem ritmos diferentes. Uma mesma atividade pode oferecer diferentes níveis de desafio: enquanto algumas crianças identificam rimas, outras podem localizar palavras no texto; algumas podem produzir uma nova estrofe oralmente, enquanto outras participam da escrita coletiva. A diferenciação não significa oferecer atividades completamente separadas, mas organizar apoios e desafios que permitam a participação de todos.

POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Uma sequência didática baseada em uma parlenda pode começar com a apresentação oral do texto. O professor recita e convida a turma a repetir, explorando ritmo e entonação. Em seguida, realiza uma conversa sobre o texto e pergunta se as crianças conhecem outras versões. Depois, apresenta o texto escrito em cartaz e faz uma leitura acompanhada, solicitando que os estudantes observem palavras que se repetem.

Em uma segunda etapa, podem ser exploradas rimas e palavras com sons semelhantes. As crianças podem localizar no cartaz palavras que rimam, comparar seus finais e criar oralmente novas palavras ou expressões. O professor registra algumas contribuições no quadro e discute quais combinações fazem sentido. O foco não é produzir respostas únicas, mas desenvolver atenção aos aspectos sonoros da língua.

Na etapa seguinte, a turma pode reorganizar versos previamente recortados. Como o texto já é conhecido oralmente, as crianças possuem referências para decidir a ordem. A atividade possibilita discutir sequência, palavra, verso e organização gráfica. Para estudantes que ainda não dominam a leitura, o apoio visual, a memória do texto e a colaboração entre pares podem ser utilizados.

Por fim, a turma pode produzir uma nova versão da parlenda. O professor pode propor a substituição de personagens, objetos ou lugares, preservando determinada estrutura rítmica. A produção pode ser oral inicialmente e depois registrada coletivamente. A leitura do texto produzido permite verificar se as ideias da turma foram representadas e se o resultado mantém características do gênero trabalhado.

Com cantigas, uma possibilidade é organizar um repertório coletivo. Cada criança pode indicar uma cantiga conhecida, que será registrada em uma lista. A turma pode escolher algumas para cantar e

comparar temas, repetições e estruturas. Depois, uma das cantigas pode ser transformada em um pequeno livro coletivo, com texto, ilustrações e informações sobre quem a apresentou à turma. A atividade articula oralidade, escrita, leitura, autoria e memória cultural.

Poemas também oferecem possibilidades de exploração. O professor pode realizar leituras em voz alta, permitindo que as crianças apreciem inicialmente o texto sem interrupções excessivas. Depois, podem ser discutidos ritmo, repetições, imagens, palavras desconhecidas e efeitos produzidos pelos sons. A leitura compartilhada pode culminar em uma apresentação oral, gravação de áudio ou sarau, ampliando os contextos de circulação do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite afirmar que a oralidade constitui dimensão fundamental do processo de alfabetização e não deve ser reduzida a uma etapa anterior à leitura e à escrita. Falar, escutar, narrar, recitar, cantar e brincar com palavras são práticas que participam da formação linguística, cultural e social das crianças. Quando planejadas intencionalmente, essas experiências podem contribuir para a ampliação do vocabulário, da capacidade de escuta, da expressão oral, da memória e da atenção aos sons e às estruturas da língua.

Os textos da tradição oral apresentam potencial especial para esse trabalho porque articulam ritmo, repetição, memória, participação e cultura. Parlendas, cantigas, poemas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas permitem que as crianças se envolvam com a linguagem antes mesmo de dominarem convencionalmente a leitura. A familiaridade com esses textos pode criar apoios importantes para a aproximação com a escrita, possibilitando que o professor explore palavras, rimas, repetições, sequências e relações entre fala e registro gráfico.

Entretanto, o uso pedagógico desses textos exige equilíbrio. A alfabetização requer ensino sistemático do sistema de escrita alfabética e não pode ser substituída por atividades lúdicas. Ao mesmo tempo, o ensino do sistema torna-se mais significativo quando inserido em práticas reais e culturalmente relevantes de linguagem. A integração entre alfabetização e letramento, nesse sentido, permite superar a oposição entre ensinar o código e trabalhar com textos.

Também se conclui que a mediação docente é indispensável. Cabe ao professor selecionar materiais, organizar situações de escuta e participação, formular perguntas, observar aprendizagens e propor intervenções. A oralidade precisa ser objeto de ensino, mas sem perder seu caráter social e cultural. O professor deve criar oportunidades para que as crianças falem e escutem em situações diversas, aprendendo progressivamente a adequar suas formas de participação aos contextos.

Do ponto de vista da educação científico-cultural, valorizar a tradição oral significa reconhecer que a escola trabalha com conhecimentos produzidos em diferentes espaços sociais e que a cultura das comunidades pode constituir ponto de partida para novas aprendizagens. Ao mesmo tempo, a escola amplia o repertório dos estudantes, colocando-os em contato com textos, autores e práticas que talvez não estejam presentes em seu cotidiano.

Assim, uma alfabetização que valoriza oralidade, leitura, escrita e cultura pode contribuir para formar sujeitos mais participativos, capazes de utilizar a linguagem para aprender, comunicar-se, criar e interpretar o mundo. O desafio colocado aos educadores é transformar essas possibilidades em práticas planejadas, inclusivas e significativas, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e garantindo às crianças o direito de participar plenamente da cultura escrita e das múltiplas formas de expressão da linguagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei n.º 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.

KLEIMAN, Angela B. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Palavras-chave: Alfabetização científica; Formação cidadã; Ensino de Ciências; Educação Básica.



AS FUNÇÕES EXECUTIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTENCIONAL

EXECUTIVE FUNCTIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF NEUROPSYCHOPEDAGOGY TO INTENTIONAL PEDAGOGICAL PRACTICE

POLIANA FREITAS FONSECA
Graduada em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN), com especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Neuropsicopedagogia, Psicanálise Clínica e Educação Especial. Atua como professora na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, neuropsicopedagoga e Acompanhante Terapêutica (AT), desenvolvendo pesquisas sobre desenvolvimento infantil, inclusão escolar, aprendizagem e práticas pedagógicas fundamentadas nas neurociências. E-mail: polianafreitasfonseca@gmail.com.

RESUMO

O desenvolvimento das Funções Executivas destaca-se nas pesquisas contemporâneas em Educação e Neurociência devido à sua relação com a aprendizagem, a autorregulação e o desenvolvimento cognitivo infantil. Na Educação Infantil, período caracterizado por elevada plasticidade cerebral, essas habilidades sustentam a autonomia, o controle inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva. A Neuropsicopedagogia configura-se como um campo interdisciplinar que aproxima as Neurociências da prática pedagógica, subsidiando experiências educativas planejadas de forma intencional. Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da Neuropsicopedagogia para o desenvolvimento das Funções Executivas na Educação Infantil, discutindo como o conhecimento sobre o desenvolvimento cerebral pode subsidiar a atuação docente sem reduzir a educação a uma perspectiva exclusivamente biologicista. Trata-se de pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, realizada por meio de revisão bibliográfica fundamentada em autores clássicos da Psicologia do Desenvolvimento, da Neurociência Cognitiva, da Neuropsicopedagogia e da Educação, bem como em documentos normativos nacionais.

Os resultados indicam que o fortalecimento das Funções Executivas ocorre por meio de experiências pedagógicas intencionais, mediadas pelo professor e organizadas em ambientes ricos em interações, brincadeiras e atividades de resolução de problemas. Conclui-se que a compreensão dos processos neurocognitivos amplia o planejamento pedagógico e favorece práticas fundamentadas em evidências científicas, sem desconsiderar os aspectos sociais, culturais e afetivos da infância.

Palavras-chave: Funções Executivas; Educação Infantil; Neuro psicopedagogia; Desenvolvimento Infantil; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The development of executive functions is a prominent topic in contemporary research within Education and Neuroscience due to its relationship with learning, self-regulation, and child cognitive development. In early childhood education—a period characterized by high brain plasticity—these skills underpin autonomy, inhibitory control, working memory, and cognitive flexibility. Neuropsychopedagogy is an interdisciplinary field that bridges neuroscience and pedagogical practice, supporting intentionally planned educational experiences. This study aims to analyze the contributions of neuropsychopedagogy to the development of executive functions in early childhood education, discussing how knowledge of brain development can inform teaching practice without reducing education to a purely biological perspective. This is a qualitative, exploratory, and descriptive study based on a literature review of classic authors in developmental psychology, cognitive neuroscience, neuropsychopedagogy, and education, as well as national regulatory documents. The results indicate that executive functions are strengthened through intentional pedagogical experiences—mediated by the teacher and organized in environments rich in interactions, play, and problem-solving activities. The study concludes that understanding neurocognitive processes enhances pedagogical planning and fosters evidence-based practices, without overlooking the social, cultural, and affective aspects of childhood.

Keywords: Executive Functions; Early Childhood Education; Neuropsychopedagogy; Child Development; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A infância constitui um período singular do desenvolvimento humano, caracterizado por intensas transformações biológicas, cognitivas, emocionais e sociais. É nesse momento que se estabelecem importantes conexões neurais responsáveis pela aquisição de habilidades que acompanharão o indivíduo ao longo da vida, influenciando sua capacidade de aprender, resolver problemas, regular

emoções, tomar decisões e adaptar-se a diferentes situações do cotidiano. Entre essas habilidades destacam-se as Funções Executivas, compreendidas como um conjunto de processos cognitivos responsáveis pelo planejamento, controle inibitório, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e monitoramento das próprias ações (DIAMOND, 2013).

Nas últimas décadas, os avanços das neurociências ampliaram significativamente a compreensão do funcionamento cerebral na infância, evidenciando que o desenvolvimento dessas habilidades não ocorre de forma espontânea nem é exclusivamente determinado por fatores biológicos. (Sorrells, 2024) Ao contrário, estudos demonstram que a qualidade das experiências vivenciadas pela criança, especialmente nos primeiros anos de vida, exerce influência decisiva na consolidação dos circuitos neurais relacionados às funções executivas. Dessa forma, o ambiente escolar assume um papel fundamental ao proporcionar situações de aprendizagem que favorecem a construção dessas competências por meio de experiências significativas, interações sociais e práticas pedagógicas planejadas.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente dos estudos de Lev Vygotsky, ao reconhecer que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre nas relações sociais mediadas pela linguagem, pela cultura e pela interação com sujeitos mais experientes. Sob esse enfoque, o professor deixa de ser apenas transmissor de conhecimentos e passa a atuar como mediador do desenvolvimento infantil, organizando situações didáticas que potencializam processos cognitivos cada vez mais complexos.

Entretanto, apesar da crescente produção científica em neurociência aplicada à educação, observa-se que parte desse conhecimento ainda permanece distante da prática cotidiana das instituições escolares. Em muitos contextos, conceitos relacionados ao funcionamento cerebral são utilizados de forma simplificada, descontextualizada ou fundamentados em neuromitos, o que compromete a elaboração de práticas pedagógicas efetivamente respaldadas por evidências científicas. (Lopes et al., 2020, pp. 248-259) Essa realidade evidencia a necessidade de uma aproximação crítica entre os conhecimentos produzidos pelas neurociências e o fazer pedagógico.

Nesse cenário, a Neuropsicopedagogia configura-se como um campo interdisciplinar que integra conhecimentos da Educação, Psicologia e Neurociências, buscando compreender como os processos neurocognitivos influenciam a aprendizagem humana e como tais conhecimentos podem subsidiar práticas pedagógicas mais qualificadas. Sua contribuição não consiste em substituir os fundamentos pedagógicos por explicações biológicas, mas em ampliar a compreensão dos processos de aprendizagem, respeitando a complexidade do desenvolvimento infantil e a singularidade de cada criança.

Com base nessas considerações, o presente artigo propõe-se a responder ao seguinte problema de pesquisa: de que maneira os conhecimentos produzidos pela Neuropsicopedagogia podem contribuir para o desenvolvimento das Funções Executivas na Educação Infantil por meio de práticas pedagógicas intencionais?

Diante desse problema, o objetivo geral deste estudo é analisar as contribuições da Neuropsicopedagogia para o desenvolvimento das Funções Executivas na Educação Infantil, evidenciando como o conhecimento sobre o desenvolvimento cerebral pode subsidiar o planejamento de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas e comprometidas com a formação integral da criança.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, realizada por meio de revisão bibliográfica. Foram analisadas obras clássicas e contemporâneas da Psicologia do Desenvolvimento, da Neurociência Cognitiva, da Neuropsicopedagogia e da Educação, bem como documentos normativos que orientam a Educação Infantil no Brasil. A análise fundamenta-se em uma abordagem interpretativa, buscando estabelecer relações entre os referenciais teóricos e suas implicações para a prática pedagógica.

Ao longo deste estudo, argumenta-se que as Funções Executivas não são ensinadas diretamente, mas se desenvolvem por meio de experiências pedagogicamente intencionais, organizadas por professores que compreendem os processos do desenvolvimento infantil e fundamentam sua prática em evidências científicas. Essa compreensão constitui o eixo central do artigo e orienta toda a discussão apresentada nas seções seguintes.

DESENVOLVIMENTO

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL COMO FUNDAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS

O desenvolvimento infantil constitui um processo complexo, contínuo e dinâmico, resultante da interação entre fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Longe de se limitar a uma sucessão de etapas maturacionais, esse processo envolve profundas transformações na maneira como a criança percebe, interpreta e interage com o mundo. É durante os primeiros anos de vida que se estabelecem as bases das competências cognitivas, emocionais e sociais que sustentarão a aprendizagem ao longo de toda a trajetória escolar e pessoal. Nesse contexto, compreender como ocorre o desenvolvimento infantil torna-se condição indispensável para a organização de práticas pedagógicas que respeitem as potencialidades e as necessidades próprias da infância.

As pesquisas contemporâneas em neurociência demonstram que os primeiros anos de vida representam um período de elevada plasticidade cerebral, caracterizado pela intensa formação e reorganização das

conexões neurais. (Duque et al., 2024) Entretanto, reduzir o desenvolvimento humano exclusivamente ao funcionamento cerebral seria ignorar sua natureza multidimensional: o cérebro desenvolve-se em interação permanente com o ambiente, sendo profundamente influenciado pelas relações afetivas, pelas experiências sociais, pela cultura e pelas oportunidades de aprendizagem oferecidas à criança.

Essa compreensão encontra respaldo nas contribuições de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, autores que, embora fundamentados em perspectivas distintas, reconhecem a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Suas teorias continuam constituindo referenciais fundamentais para a compreensão do desenvolvimento infantil e permanecem atuais quando analisadas à luz das descobertas recentes das neurociências.

Para Piaget (1998), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação contínua entre o indivíduo e o meio, organizando-se em estruturas mentais que se transformam progressivamente. A criança constrói conhecimento ao agir sobre os objetos, experimentar situações, formular hipóteses e reorganizar seus esquemas de pensamento diante de novos desafios. Nesse processo, aprendizagem e desenvolvimento não se confundem, uma vez que determinadas aquisições dependem do nível de organização cognitiva já alcançado pelo sujeito.

Na Educação Infantil, essa concepção reforça a importância de proporcionar experiências concretas, investigações, brincadeiras e situações-problema que permitam à criança explorar o ambiente de forma ativa. A construção das Funções Executivas, nessa perspectiva, relaciona-se diretamente às oportunidades de planejamento, antecipação de ações, tomada de decisões e resolução de problemas presentes nas atividades pedagógicas cotidianas.

Entretanto, a compreensão do desenvolvimento infantil amplia-se significativamente com a perspectiva histórico-cultural proposta por Lev Vygotsky. Para o autor, as funções psicológicas superiores têm origem nas relações sociais e são posteriormente internalizadas pelo indivíduo. O desenvolvimento humano não decorre apenas da maturação biológica, mas também da participação ativa da criança em práticas culturais mediadas pela linguagem e pela interação com sujeitos mais experientes (VYGOTSKY, 2007; OLIVEIRA, 1997).

A mediação constitui, portanto, um dos conceitos centrais da teoria vygotskiana: é por meio dela que o professor organiza situações capazes de ampliar as possibilidades de desenvolvimento da criança, favorecendo a passagem de competências inicialmente compartilhadas para competências realizadas de forma autônoma — o que a Zona de Desenvolvimento Proximal descreve como o espaço em que intervenções pedagógicas qualificadas possibilitam avanços dificilmente alcançados pelo desenvolvimento espontâneo (Rodrigues et al., 2018, pp. 1-10). Essa perspectiva aproxima-se das evidências neurocientíficas contemporâneas, que demonstram que experiências educativas desafiadoras favorecem a consolidação de circuitos relacionados à atenção, ao planejamento, ao

controle inibitório e à memória de trabalho: o desenvolvimento das Funções Executivas depende, portanto, da qualidade das experiências sociais e pedagógicas às quais a criança é exposta, e não apenas da maturação cerebral. (Chiaratti, 2026, pp. 221-234)

Henri Wallon acrescenta outra dimensão essencial à compreensão do desenvolvimento infantil ao defender que a cognição, a emoção e o movimento constituem processos inseparáveis. Para o autor, o desenvolvimento ocorre de forma integrada, sendo impossível compreender o pensamento infantil dissociado das experiências afetivas e corporais. A emoção assume um papel estruturante nas relações estabelecidas pela criança com o meio, influenciando diretamente sua capacidade de aprender, explorar, comunicar-se e construir conhecimento (WALLON, 2007).

Essa abordagem apresenta uma importante contribuição para a compreensão das Funções Executivas, uma vez que habilidades como autorregulação emocional, controle comportamental e flexibilidade cognitiva dependem não apenas de processos intelectuais, mas também da capacidade de reconhecer, compreender e regular estados emocionais. Crianças que vivenciam ambientes acolhedores, seguros e emocionalmente estáveis tendem a apresentar melhores condições para desenvolver essas competências, o que converge com a afirmação de Mora (2017) de que a dimensão afetiva constitui condição essencial para que a aprendizagem se efetive, uma vez que só se aprende verdadeiramente aquilo que se ama.

As contribuições da Neurociência Cognitiva complementam esse diálogo teórico ao aprofundar o conhecimento sobre as bases neurais das Funções Executivas. Os estudos de Alexander Luria representam um marco nesse campo ao demonstrar que as atividades mentais superiores resultam da atuação integrada de diferentes sistemas funcionais do cérebro, e não de áreas isoladas. Segundo o autor, processos como o planejamento, a organização do comportamento, o controle da atenção e o monitoramento das ações dependem da integração entre diferentes regiões cerebrais, especialmente as localizadas no córtex pré-frontal (LURIA, 1981).

As pesquisas desenvolvidas posteriormente ampliaram essa compreensão. Entre elas, destacam-se os estudos de Adele Diamond (2013), que sistematizaram as Funções Executivas em três componentes centrais: memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva. Esses componentes atuam de forma integrada e constituem a base para habilidades mais complexas, como a resolução de problemas, o raciocínio lógico, a criatividade, a tomada de decisões e a aprendizagem autorregulada. Barkley (2022) complementa essa perspectiva ao destacar que as Funções Executivas constituem, sobretudo, um sistema de autorregulação orientado para o futuro, responsável por subordinar o comportamento presente a metas e consequências antecipadas.

A memória de trabalho permite manter e manipular informações necessárias à realização de tarefas, favorecendo a compreensão de instruções, a resolução de desafios e a construção de novos

conhecimentos. O controle inibitório possibilita regular impulsos, resistir a distrações e controlar respostas automáticas, favorecendo comportamentos socialmente adequados e maior capacidade de concentração. Já a flexibilidade cognitiva corresponde à habilidade de adaptar estratégias a novas situações, considerar diferentes perspectivas e modificar formas de pensar quando necessário.

Essas habilidades começam a se desenvolver desde os primeiros anos de vida e apresentam uma expansão significativa durante a Educação Infantil, período em que a intensa plasticidade cerebral potencializa os efeitos das experiências vividas pela criança. Contudo, seu desenvolvimento não ocorre de forma automática nem exclusivamente em função do amadurecimento biológico. As evidências científicas demonstram que ambientes ricos em estímulos, relações afetivas positivas, oportunidades de exploração, brincadeiras, resolução de problemas e interações sociais qualificadas favorecem significativamente esse processo. (Chiaratti, 2026)

Nesse sentido, a Educação Infantil assume um papel estratégico na promoção das Funções Executivas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a criança como sujeito histórico, de direitos e protagonista de seu próprio desenvolvimento, estabelecendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas (BRASIL, 2018). Essa concepção aproxima-se diretamente das evidências produzidas pela Psicologia do Desenvolvimento e pela Neurociência ao compreender que a aprendizagem ocorre por meio da participação ativa da criança em experiências significativas.

Quando o professor organiza situações em que as crianças precisam planejar ações, esperar sua vez, resolver conflitos, elaborar hipóteses, negociar regras, criar estratégias, lidar com frustrações e cooperar com os colegas, está promovendo muito mais do que apenas conteúdos curriculares. Está oferecendo oportunidades concretas para o fortalecimento das Funções Executivas em contextos de aprendizagem reais.

Assim, compreender o desenvolvimento infantil exige reconhecer que aspectos cognitivos, emocionais, sociais e biológicos constituem dimensões inseparáveis da formação humana. A construção das Funções Executivas emerge desse processo integrado, sendo continuamente influenciada pelas experiências vividas pela criança, pelas relações estabelecidas com adultos e pares e pela intencionalidade das práticas pedagógicas. Sob essa perspectiva, a Educação Infantil deixa de ser concebida apenas como etapa preparatória para a escolarização formal e passa a ser compreendida como um espaço privilegiado de promoção do desenvolvimento integral, no qual a atuação consciente do professor desempenha papel decisivo na formação das competências cognitivas e socioemocionais que sustentarão toda a trajetória de aprendizagem.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA COMO INTERFACE ENTRE A NEUROCIÊNCIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O avanço das pesquisas sobre o funcionamento cerebral nas últimas décadas ampliou a compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem humana, despertando o interesse de diferentes áreas do conhecimento, especialmente da Educação. Entretanto, a simples transposição de conceitos da Neurociência para o contexto escolar mostrou-se insuficiente diante da complexidade dos processos educativos, evidenciando a necessidade de uma abordagem interdisciplinar capaz de integrar conhecimentos biológicos, psicológicos e pedagógicos. É nesse contexto que se consolida a Neuropsicopedagogia, campo científico interdisciplinar voltado à compreensão dos processos de aprendizagem a partir do diálogo entre Neurociência, Psicologia Cognitiva, Psicologia do Desenvolvimento e Ciências da Educação — não para substituir os fundamentos pedagógicos por explicações neurobiológicas, mas para ampliar a compreensão de como o cérebro aprende e de quais implicações esse conhecimento tem para a organização das práticas educativas.

Ao contrário do que frequentemente se difunde em interpretações simplistas da Neurociência aplicada à Educação, a Neuropsicopedagogia não propõe uma pedagogia baseada exclusivamente no cérebro, tampouco atribui, isoladamente, à atividade neural o sucesso ou o fracasso escolar. Seu compromisso científico reside na integração entre diferentes campos do conhecimento, reconhecendo que a aprendizagem resulta da interação entre fatores biológicos, emocionais, sociais, culturais e pedagógicos — e que o cérebro se desenvolve em diálogo permanente com o ambiente, as relações estabelecidas com adultos e pares e a qualidade da mediação pedagógica.

Nesse sentido, a Neuropsicopedagogia aproxima-se das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural ao compreender que o desenvolvimento cerebral e o humano não ocorrem de forma dissociada. As estruturas neurais são continuamente reorganizadas pelas experiências culturais, pelas interações sociais e pelas atividades mediadas, o que reafirma a importância do professor como agente fundamental na promoção do desenvolvimento infantil.

Os estudos da Neurociência Cognitiva oferecem importantes contribuições para essa compreensão ao demonstrarem que o cérebro apresenta elevada capacidade de reorganização funcional ao longo da infância. Esse fenômeno, denominado plasticidade cerebral, refere-se à capacidade do sistema nervoso de modificar sua estrutura e seu funcionamento em resposta às experiências vividas pelo indivíduo (LENT, 2022). Durante os primeiros anos de vida, essa plasticidade torna-se particularmente intensa, favorecendo a formação de novas conexões sinápticas e o fortalecimento dos circuitos neurais envolvidos nas funções cognitivas superiores.

Contudo, a plasticidade cerebral não deve ser compreendida como garantia automática de aprendizagem. A reorganização das redes neurais depende da qualidade, da frequência e da intencionalidade das experiências oferecidas à criança. Ambientes ricos em estímulos, relações afetivas estáveis, oportunidades de exploração, brincadeiras, resolução de problemas e desafios cognitivos

favorecem significativamente a consolidação dos processos envolvidos na atenção, na memória, na linguagem, no raciocínio e na autorregulação. (Chiaratti, 2026)

Entre as habilidades cognitivas mais diretamente relacionadas ao desempenho escolar destacam-se as funções executivas. Pesquisas de Diamond (2013) demonstram que essas funções constituem o principal sistema de gerenciamento cognitivo responsável pela organização do comportamento orientado a objetivos. Memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva atuam de maneira integrada, permitindo que a criança mantenha informações relevantes, controle impulsos, adapte estratégias diante de novas situações e organize sequências de ações necessárias para resolver problemas.

Essas habilidades influenciam praticamente todas as experiências vivenciadas no contexto escolar. Uma criança que consegue manter a atenção durante uma atividade, esperar sua vez em uma brincadeira, recordar instruções recebidas do professor, modificar estratégias diante de um desafio ou persistir diante de uma dificuldade está mobilizando continuamente diferentes componentes das Funções Executivas. Por essa razão, seu desenvolvimento não pode ser compreendido como um objetivo paralelo ao currículo, mas como parte integrante da própria aprendizagem.

Nesse contexto, a Neuropsicopedagogia contribui para o planejamento pedagógico ao possibilitar que o professor compreenda quais experiências favorecem essas habilidades e interprete com mais precisão o comportamento infantil — não para transformar o educador em especialista em neurociência, mas para ampliar sua capacidade de identificar necessidades de desenvolvimento e organizar intervenções mais qualificadas. Essa compreensão também ajuda a evitar interpretações equivocadas: dificuldades relacionadas à atenção, à impulsividade ou à organização comportamental nem sempre decorrem de transtornos do neurodesenvolvimento, podendo refletir características do processo maturacional ou oportunidades insuficientes para o desenvolvimento das habilidades executivas, o que evidencia a importância de uma análise que evite tanto a patologização quanto a medicalização precoce da infância.

Outro aspecto relevante refere-se aos chamados neuromitos, compreendidos como interpretações incorretas ou distorcidas de descobertas científicas sobre o cérebro (COSENZA; GUERRA, 2011). Entre os exemplos mais difundidos encontram-se a crença de que as pessoas utilizam apenas 10% do cérebro, a existência de estilos de aprendizagem rigidamente determinados ou a predominância absoluta dos hemisférios cerebrais na definição das capacidades individuais. Embora amplamente divulgadas, essas ideias não encontram respaldo na literatura científica contemporânea e podem comprometer a elaboração de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências.

A formação docente desempenha um papel essencial na superação desses equívocos: professores com conhecimentos básicos sobre o desenvolvimento cerebral, a plasticidade e as funções executivas tornam-se mais preparados para interpretar criticamente o comportamento infantil e reconhecer que o desenvolvimento humano resulta da interação entre múltiplos fatores. Isso exige, porém, prudência

epistemológica: descobertas produzidas em laboratórios ou em contextos clínicos não podem ser transferidas automaticamente para a sala de aula, pois o ambiente escolar caracteriza-se por relações sociais complexas, diversidade cultural e múltiplas variáveis que não se explicam exclusivamente pela atividade cerebral. A Neuropsicopedagogia atua, assim, como campo mediador, responsável por interpretar criticamente os conhecimentos das Neurociências antes de sua aplicação ao contexto educacional.

Sob essa perspectiva, o professor deixa de ser visto apenas como transmissor de conteúdos para assumir o papel de planejador de experiências de aprendizagem, fundamentando sua atuação na observação do desenvolvimento infantil, na organização de ambientes desafiadores e na mediação das interações sociais. Desse modo, a principal contribuição da Neuropsicopedagogia para a Educação Infantil não está na introdução de técnicas específicas baseadas no funcionamento cerebral, mas na ampliação do olhar do educador sobre os processos de aprendizagem, integrando os conhecimentos da Neurociência, da Psicologia do Desenvolvimento e os princípios pedagógicos que orientam a formação integral da criança.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA INTENCIONAL COMO PROMOTORA DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As contribuições da Psicologia do Desenvolvimento, da Neurociência Cognitiva e da Neuropsicopedagogia convergem para um princípio comum: o desenvolvimento das Funções Executivas não ocorre de forma espontânea nem pode ser atribuído exclusivamente à maturação biológica. Essas habilidades são construídas progressivamente por meio das experiências que a criança vivencia em seus diferentes contextos de interação, especialmente na escola. Nesse cenário, a prática pedagógica assume um papel central, pois é por meio dela que se organizam experiências capazes de favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de forma integrada.

Compreender a prática pedagógica como promotora das Funções Executivas exige superar concepções tradicionais de ensino centradas na mera transmissão de conteúdo. A Educação Infantil possui finalidade muito mais ampla do que a mera antecipação da alfabetização: conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), essa etapa da Educação Básica deve assegurar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e culturais, reconhecendo-a como sujeito de direitos e protagonista de suas aprendizagens. (Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base, 2018) Ensinar, nessa perspectiva, deixa de significar transmitir informações e passa a representar a organização intencional de situações em que brincar, explorar, investigar, imaginar e resolver problemas constituem experiências permanentes, favorecendo tanto a construção de conhecimentos escolares quanto o fortalecimento das habilidades responsáveis pela autorregulação do comportamento e da aprendizagem.

Ao longo deste estudo, defende-se que a intencionalidade pedagógica fundamentada em evidências constitui um dos principais fatores para o desenvolvimento das Funções Executivas na Educação Infantil. Esse conceito refere-se ao planejamento consciente de experiências educativas baseadas em conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, articulando objetivos pedagógicos, estratégias de ensino, mediação docente e observação contínua das aprendizagens. Não se trata de substituir a sensibilidade do educador por protocolos ou técnicas padronizadas, mas de qualificar sua prática com base em evidências produzidas pelas Ciências da Educação, pela Psicologia do Desenvolvimento e pela Neurociência.

Essa intencionalidade manifesta-se desde o planejamento das atividades até a forma como o professor conduz as interações cotidianas. Cada escolha pedagógica — a organização dos espaços, a seleção dos materiais, a elaboração de perguntas, o tempo destinado às brincadeiras, a forma de intervir nos conflitos ou de estimular a autonomia — pode favorecer ou limitar o desenvolvimento das Funções Executivas. Assim, o planejamento deixa de ser entendido como uma exigência burocrática e passa a ser um instrumento essencial para a promoção do desenvolvimento infantil.

Entre as competências executivas, a memória de trabalho pode ser estimulada por meio de atividades que exijam que a criança mantenha e manipule informações durante a execução de uma tarefa. Situações como seguir sequências de instruções, recordar regras de jogos, narrar histórias, reconstruir acontecimentos ou organizar etapas de uma atividade favorecem o fortalecimento dessa habilidade. O professor, ao planejar essas experiências, amplia gradativamente o nível de complexidade das tarefas, respeitando as possibilidades de cada criança e oferecendo os apoios necessários à sua realização. (Reis et al., 2025, pp. 147-169)

O controle inibitório, por sua vez, desenvolve-se em situações que exigem autocontrole, paciência, respeito às regras coletivas e regulação das próprias emoções. Jogos que envolvem alternância de turnos, brincadeiras com comandos variáveis, dramatizações, atividades musicais e desafios motores favorecem a aprendizagem do controle dos impulsos sem recorrer exclusivamente à punição ou à repetição de normas. (Goldstein, 2017) Nesses contextos, a criança aprende a pensar antes de agir, a considerar as consequências de suas ações e a adaptar seu comportamento às demandas da convivência social.

Já a flexibilidade cognitiva é favorecida quando a criança é incentivada a experimentar diferentes estratégias para resolver um problema, a aceitar mudanças nas regras de uma brincadeira, a considerar diferentes pontos de vista ou a buscar soluções criativas diante de novos desafios. Ao propor situações abertas, que não possuem uma única resposta correta, o professor estimula o pensamento divergente, a criatividade e a capacidade de adaptação, competências essenciais ao desenvolvimento das Funções Executivas. (Santos et al., 2025, pp. 1-15)

Essas experiências demonstram que as habilidades executivas não constituem conteúdos específicos do currículo, mas sim capacidades desenvolvidas transversalmente em todas as situações educativas. Enquanto brinca, desenha, constrói, conversa, investiga ou participa de projetos coletivos, a criança mobiliza continuamente processos de planejamento, atenção, memória, controle comportamental e tomada de decisão. (Chiaratti, 2026) O papel do professor consiste em reconhecer essas oportunidades e potencializá-las por meio de intervenções intencionais.

Nesse processo, a brincadeira ocupa um lugar de destaque. Longe de ser apenas uma atividade recreativa, brincar constitui uma experiência complexa de aprendizagem, na qual a criança cria hipóteses, estabelece regras, negocia significados, regula emoções e resolve problemas. Vygotsky (2007) destacava que, durante a brincadeira simbólica, a criança atua além do seu comportamento habitual, antecipando formas de pensamento e de autorregulação que, posteriormente, serão incorporadas às demais situações da vida cotidiana. As pesquisas atuais sobre Funções Executivas confirmam essa perspectiva ao demonstrar que jogos simbólicos, brincadeiras cooperativas e atividades de faz de conta favorecem significativamente o desenvolvimento da memória de trabalho, do controle inibitório e da flexibilidade cognitiva.

Da mesma forma, projetos pedagógicos investigativos contribuem para o fortalecimento dessas habilidades ao colocar a criança diante de situações que exigem observação, formulação de hipóteses, tomada de decisões e resolução de problemas. Quando o currículo é organizado a partir de experiências significativas e contextualizadas, a aprendizagem deixa de ser fragmentada e passa a envolver processos cognitivos mais complexos, aproximando o conhecimento escolar das experiências vividas pelas crianças.

Outro aspecto fundamental refere-se à qualidade das interações estabelecidas entre o professor e a criança. Pesquisas sobre desenvolvimento infantil demonstram que relações afetivas estáveis, acolhedoras e responsivas favorecem significativamente a autorregulação emocional e cognitiva. (Torres et al., 2015, pp. 44-52) (Eltink et al., 2024) Crianças que se sentem seguras para explorar, errar, perguntar e expressar suas ideias apresentam maior disposição para enfrentar desafios, persistir diante das dificuldades e desenvolver autonomia intelectual. (Monteiro & Oliveira, 2026, pp. 1-10) Assim, a afetividade não constitui elemento secundário da prática pedagógica, mas sim condição indispensável para o desenvolvimento das competências executivas.

Essa compreensão exige que o processo de avaliação na Educação Infantil também seja ressignificado. Em vez de centrar-se na verificação de conteúdos ou na comparação entre crianças, a avaliação deve assumir um caráter formativo, contínuo e processual, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais ao longo das experiências educativas. A observação sistemática das brincadeiras, das interações, das estratégias utilizadas para resolver

problemas e das formas de participação da criança fornece informações importantes para o planejamento de novas intervenções pedagógicas. (Dias & Seabra, 2015)

Sob essa perspectiva, o erro deixa de ser interpretado como fracasso e passa a ser uma oportunidade de aprendizagem. Quando o professor acolhe o erro como parte do processo de construção do conhecimento, estimula a reflexão, a persistência e a busca de novas estratégias, favorecendo o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e da autonomia. (Erros e equilibração em psicologia genética, 2011) Essa postura fortalece uma cultura pedagógica baseada na investigação, na curiosidade e no pensamento crítico, aspectos fundamentais para a formação integral da criança.

Portanto, promover o desenvolvimento das Funções Executivas na Educação Infantil não significa criar disciplinas específicas, aplicar treinamentos cognitivos ou adotar metodologias descontextualizadas. Significa organizar experiências educativas intencionais, fundamentadas em evidências científicas e comprometidas com o desenvolvimento integral da criança. É na qualidade das interações, na riqueza das brincadeiras, na resolução compartilhada de problemas, na mediação qualificada do professor e na construção de ambientes que favoreçam a autonomia que essas habilidades encontram condições para se desenvolverem de maneira significativa.

Dessa forma, reafirma-se a tese central deste estudo: as Funções Executivas se desenvolvem por meio de experiências pedagogicamente intencionais, planejadas por professores que compreendem o desenvolvimento infantil e fundamentam sua prática em evidências científicas.

IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: A NEUROPSICOPEDAGOGIA COMO FUNDAMENTO PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA BASEADA EM EVIDÊNCIAS

As discussões apresentadas ao longo deste estudo evidenciam que o desenvolvimento das Funções Executivas na Educação Infantil depende, em grande medida, da qualidade das experiências pedagógicas oferecidas às crianças. Entretanto, tais experiências não surgem espontaneamente. Elas são resultado de decisões pedagógicas fundamentadas, de planejamento intencional e da capacidade do professor de compreender os processos envolvidos no desenvolvimento infantil. Nesse sentido, torna-se imprescindível refletir sobre a formação docente e sua relação com os conhecimentos produzidos pela Neuropsicopedagogia.

Nas últimas décadas, a ampliação do acesso às pesquisas em neurociência despertou crescente interesse entre educadores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas. Conceitos relacionados ao cérebro, à aprendizagem e ao desenvolvimento passaram a integrar cursos de formação continuada, materiais didáticos e discursos educacionais. Contudo, esse movimento também favoreceu a disseminação de interpretações simplistas ou equivocadas sobre o funcionamento cerebral, frequentemente desvinculadas das evidências científicas que as originaram.

Nesse contexto, a formação docente assume um papel estratégico. O professor da Educação Infantil não precisa tornar-se especialista em neurociência, mas precisa desenvolver uma compreensão crítica dos processos de aprendizagem, reconhecendo tanto as contribuições quanto os limites das explicações neurobiológicas e compreendendo que a aprendizagem resulta da interação entre aspectos cognitivos, emocionais, sociais, culturais e pedagógicos. A Neuropsicopedagogia oferece suporte a essa formação ao promover o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, permitindo que o planejamento pedagógico se construa a partir da observação do desenvolvimento infantil, e não apenas da execução de conteúdos curriculares previamente estabelecidos.

A literatura científica contemporânea demonstra que professores que compreendem os processos do desenvolvimento infantil tendem a organizar ambientes de aprendizagem mais ricos, desafiadores e responsivos, valorizando o brincar, a investigação e a participação ativa dos estudantes. (Desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil: metapesquisa no campo da formação docente, 2025) (Desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil: metapesquisa no campo da formação docente, 2025, pp. 202-220) Essa formação, porém, precisa ser acompanhada de uma postura científica permanente: o conhecimento sobre o cérebro está em constante evolução, e a formação inicial, embora fundamental, não é suficiente diante das transformações nas pesquisas sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil — daí a importância da formação continuada como parte integrante da profissionalização docente.

Entre os desafios contemporâneos, destaca-se a necessidade de combater os neuromitos já discutidos, ainda amplamente difundidos em cursos, materiais pedagógicos e práticas escolares, apesar de não terem respaldo na literatura científica atual.

A permanência desses neuromitos evidencia a importância da alfabetização científica do professor, que precisa desenvolver competências para analisar criticamente informações científicas e identificar fontes confiáveis, já que os resultados de pesquisas experimentais nem sempre se aplicam diretamente ao contexto escolar. Nesse sentido, a Neuropsicopedagogia desempenha um papel relevante ao aproximar pesquisa e prática: sua contribuição não reside na elaboração de métodos universais de ensino, mas na interpretação crítica dos conhecimentos das Neurociências à luz das teorias educacionais e psicológicas.

Essa perspectiva reforça a necessidade de uma prática docente baseada em evidências, o que não significa aplicar protocolos rígidos, mas sim fundamentar decisões pedagógicas em conhecimentos científicos consistentes, articulados à observação sistemática do desenvolvimento das crianças e às especificidades do contexto escolar. Essa prática preserva a autonomia do professor: o conhecimento científico não substitui a experiência docente, mas amplia sua capacidade de análise, mantendo o educador como principal responsável por interpretar as necessidades do grupo e adaptar as propostas às características das crianças — agora sustentado por fundamentos teóricos consistentes, e não apenas por experiências individuais.

A Educação Infantil, por suas características próprias, oferece condições particularmente favoráveis à integração entre a ciência e a prática pedagógica. (Pietrobon et al., 2016, pp. 1045-1058) As brincadeiras, os projetos investigativos, as interações sociais, as experiências sensoriais e a organização dos espaços educativos constituem oportunidades permanentes para promover habilidades relacionadas à atenção, ao planejamento, ao controle emocional, à flexibilidade cognitiva e à resolução de problemas. Quando essas experiências são organizadas de maneira consciente e fundamentadas em conhecimentos científicos, ampliam significativamente seu potencial formativo.

Assim, a formação docente deixa de ser compreendida apenas como aquisição de técnicas e passa a representar um processo permanente de construção do conhecimento profissional. Diante desse cenário, reafirma-se que o fortalecimento das Funções Executivas na Educação Infantil depende não apenas das características individuais da criança, mas, sobretudo, da competência profissional de quem organiza os contextos educativos: investir na formação científica dos professores significa investir na qualidade da educação oferecida às crianças. Desse modo, a Neuropsicopedagogia consolida-se como importante referência para a formação docente contemporânea, ao oferecer fundamentos que qualificam o planejamento pedagógico e fortalecem uma educação comprometida com o desenvolvimento humano em toda a sua complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições da Neuropsicopedagogia para o desenvolvimento das Funções Executivas na Educação Infantil, evidenciando como os conhecimentos produzidos pelas Neurociências, articulados aos fundamentos da Psicologia do Desenvolvimento e das Ciências da Educação, podem subsidiar práticas pedagógicas mais qualificadas e intencionais. A partir da revisão da literatura, constatou-se que o desenvolvimento dessas habilidades não depende exclusivamente da maturação biológica, mas resulta da interação contínua entre fatores cognitivos, emocionais, sociais, culturais e pedagógicos.

Ao longo da pesquisa, verificou-se que as Funções Executivas — memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva — constituem importantes preditores do desempenho escolar, da autorregulação, da resolução de problemas e da aprendizagem ao longo da vida. Essas habilidades começam a se desenvolver desde os primeiros anos de vida e encontram na Educação Infantil um contexto privilegiado para sua consolidação, desde que as experiências educativas sejam planejadas de forma intencional e fundamentadas em evidências científicas.

As contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon permitiram compreender que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação entre a criança e o ambiente, sendo influenciado pelas relações sociais, pela afetividade, pela linguagem e pelo movimento. Em diálogo com esses referenciais, os estudos de

Luria e Diamond evidenciaram os mecanismos cognitivos das Funções Executivas, demonstrando que essas capacidades se fortalecem por meio de experiências desafiadoras e pedagogicamente mediadas.

Nesse contexto, a Neuropsicopedagogia revelou-se uma importante interface entre a produção científica das Neurociências e a prática educativa. Sua principal contribuição consiste em ampliar a compreensão dos processos de aprendizagem sem reduzir a complexidade do desenvolvimento humano a explicações exclusivamente biológicas. Ao integrar conhecimentos provenientes da Neurociência, da Psicologia Cognitiva, da Psicologia do Desenvolvimento e da Pedagogia, esse campo favorece uma atuação docente mais consciente, crítica e fundamentada, contribuindo para a construção de práticas educativas comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

Os resultados da revisão bibliográfica reforçam a ideia de que promover o desenvolvimento das Funções Executivas não significa introduzir programas de treinamento cognitivo ou modificar a estrutura curricular da Educação Infantil: essas habilidades desenvolvem-se nas experiências cotidianas da escola, sobretudo por meio das brincadeiras, das interações sociais, dos projetos investigativos e da mediação qualificada do professor. (Chiaratti, 2026) Outro aspecto evidenciado refere-se à importância da formação docente: a incorporação crítica dos conhecimentos da Neurociência exige professores capazes de interpretar evidências científicas e reconhecer os limites das explicações neurobiológicas, de modo que a Neuropsicopedagogia amplia o repertório teórico do educador sem substituir os fundamentos pedagógicos tradicionais.

A análise realizada também permite reafirmar a tese central deste estudo: as Funções Executivas não são ensinadas como conteúdos curriculares específicos, mas desenvolvem-se por meio de experiências pedagogicamente intencionais, organizadas por professores que compreendem o desenvolvimento infantil e fundamentam sua prática em evidências científicas — deslocando o foco da simples transmissão de conteúdo para a promoção de experiências capazes de favorecer a autonomia, o pensamento crítico e a autorregulação. Embora a literatura consultada apresente avanços significativos, observa-se ainda a necessidade de ampliar pesquisas empíricas no contexto escolar brasileiro, capazes de acompanhar longitudinalmente o impacto de práticas pedagógicas intencionais no desenvolvimento das funções executivas.

Por fim, conclui-se que compreender o desenvolvimento das Funções Executivas sob a perspectiva da Neuropsicopedagogia representa uma oportunidade para fortalecer práticas educativas mais humanizadas, reflexivas e cientificamente fundamentadas. Em um cenário educacional marcado por constantes transformações, torna-se imprescindível que a escola assuma seu papel como espaço de promoção do desenvolvimento integral, reconhecendo que investir nas competências cognitivas, emocionais e sociais desde a infância amplia as possibilidades de aprendizagem, participação e cidadania ao longo de toda a vida, em consonância com a proposta de um novo contrato social para a educação (UNESCO, 2021). A Educação Infantil, portanto, não deve ser compreendida apenas como a

primeira etapa da escolarização, mas como o período em que se constroem os alicerces do desenvolvimento humano, tornando a atuação intencional do professor um dos principais fatores para a formação de indivíduos mais autônomos, resilientes e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BARKLEY, Russell A. *Funções executivas: o que são, como funcionam e por que evoluíram*. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 20 ago. 2026.

CHIARATTI, F. G. Neurociência e desenvolvimento das funções executivas na educação infantil: evidências e práticas pedagógicas. *Revista EdUCA: Revista Multidisciplinar da Faculdade Católica Paulista*, 2026. DOI: https://doi.org/10.54901/educa.v9-221.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAMOND, Adele. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, v. 64, p. 135-168, 2013. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750.

DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. Is it possible to promote executive functions in preschoolers? A case study in Brazil. *International Journal of Child Care and Education Policy*, v. 9, 2015. DOI: https://doi.org/10.1186/s40723-015-0010-2.

GOLDSTEIN, T. R. Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, v. 21, n. 4, 2018. DOI: https://doi.org/10.1111/desc.12603.

LENT, Roberto. *Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociência*. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2022.

LOPES, F. M.; DIAS, N. M.; MENDONÇA, B. T.; COELHO, D. M.; ANDRADE, A. L.; MICHELI, D. D. O que sabem sobre neurociências? Conceitos e equívocos entre o público em geral e educadores. *Revista Psicopedagogia*, v. 37, n. 2, p. 248-259, 2020. DOI: https://doi.org/10.5935/0103-8486.20200011.

LURIA, Alexander Romanovich. *Fundamentos de neuropsicología*. São Paulo: Edusp, 1981.

MONTEIRO, M. T.; OLIVEIRA, Z. N. Competências socioemocionais na educação infantil: o porquê e como garantir a formação integral da criança. *Desafios: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins*, v. 13, n. 1, p. 1-10, 2026. DOI: https://doi.org/10.20873/vol13n1202610.

MORA, Francisco. *Neuroeducação: somente se pode aprender aquilo que se ama*. Porto Alegre: Penso, 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento — um processo socio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Paris: UNESCO, 2021.

PIAGET, Jean. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIETROBON, Sandra Regina; UJIIE, Nájela Tavares; FRASSON, Antônio Carlos; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel; JACINSKI, Edson. Epistemologia e ensino de ciências na educação infantil: análise documental e dialógica. *Ensino & Pesquisa*, v. 14, n. 2, p. 1045-1058, 2016. DOI: https://doi.org/10.33871/23594381.2016.14.2.1045.

REIS, D. D.; GOMIDES, P. A.; SANTOS, T. A. Atuação clínica do neuropsicopedagogo: funções executivas e ambientais no desenvolvimento infantil. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 12, n. 33, p. 147-169, 2025. DOI: https://doi.org/10.55028/pdres.v12i33.23988.

RODRIGUES, R. G.; SILVA, J. L.; SILVA, M. A. Aprofundando o conhecimento sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky. *Revista Carioca de Ciência*, v. 6, n. 1, p. 1-10, 2018. DOI: https://doi.org/10.17648/2596-058X-recite-v6n1-1.

SANTOS, T. C.; SILVA, K. F.; SANTOS, B. S. Funções executivas: revisão bibliográfica sobre intervenções no contexto da educação infantil. *Educação Por Escrito*, v. 16, p. 1-15, 2025. DOI: https://doi.org/10.15448/2179-8435.2025.1.46555.

TORRES, M. M.; DOMITROVICH, C. E.; BIERMAN, K. L. Preschool interpersonal relationships predict kindergarten achievement: mediated by gains in emotion knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v. 39, p. 44-52, 2015. DOI: https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.04.008.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



CRIANÇAS AUTISTAS NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SIGNIFICATIVA

AUTISTIC CHILDREN IN THE CLASSROOM: PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR INCLUSIVE AND MEANINGFUL EDUCATION

PRISCILA PEREIRA DE OLIVEIRA SOUZA
Professora na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo investiga as estratégias pedagógicas para o acolhimento e o desenvolvimento de crianças autistas na sala de aula comum, a partir de uma perspectiva inclusiva que reconhece a diversidade como valor fundamental do processo educativo. Partindo do princípio de que a presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares é um direito garantido por lei e um desafio cotidiano para educadores, o estudo propõe uma reflexão sobre as práticas que podem favorecer a aprendizagem e a participação dessas crianças no ambiente escolar. O objetivo central é compreender de que maneira professores e escolas podem organizar o espaço, planejar as atividades, estabelecer relações e utilizar recursos que atendam às necessidades específicas dos alunos autistas, promovendo seu desenvolvimento integral e sua inclusão efetiva. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica de caráter reflexivo-prático, fundamentada em autores das áreas da educação inclusiva, psicologia do desenvolvimento, neurociência e pedagogia. O desenvolvimento do texto percorre os fundamentos da educação inclusiva e as características do Transtorno do Espectro Autista que impactam a aprendizagem e a socialização na escola. Em seguida, analisa-se a organização do ambiente escolar, discutindo como adaptar o espaço físico, estabelecer rotinas, utilizar recursos visuais e reduzir estímulos sensoriais para criar um ambiente acolhedor e previsível. A terceira seção dedica-se às estratégias pedagógicas propriamente ditas, abordando o planejamento de atividades, a individualização do ensino,

o uso de sistemas de comunicação alternativa, o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, e a gestão de comportamentos desafiadores. A quarta parte discute o papel do professor e da equipe escolar, destacando a importância da formação continuada, do trabalho colaborativo, da parceria com a família e do cuidado com o próprio bem-estar do educador. Por fim, a conclusão retoma os argumentos centrais para afirmar que a inclusão de crianças autistas na sala de aula comum não é apenas um dever legal, mas uma oportunidade de enriquecimento para toda a comunidade escolar, que aprende a valorizar a diversidade e a construir práticas mais humanas e respeitosas. O artigo pretende contribuir para a prática docente ao oferecer orientações concretas e fundamentadas para o trabalho com alunos autistas na educação básica.
Palavras-chave: Autismo. Inclusão escolar. Estratégias pedagógicas. Transtorno do Espectro Autista. Educação especial.

ABSTRACT

This article investigates pedagogical strategies for welcoming and fostering the development of autistic children in general education classrooms, adopting an inclusive perspective that recognizes diversity as a fundamental value of the educational process. Based on the principle that the presence of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in mainstream schools is a legally guaranteed right and a daily challenge for educators, the study reflects on practices that can facilitate these children's learning and participation in the school environment. The central objective is to understand how teachers and schools can organize space, plan activities, establish relationships, and utilize resources that meet the specific needs of autistic students, thereby promoting their holistic development and effective inclusion. The methodology employed is a bibliographic review characterized by a reflective-practical approach, grounded in the work of authors from the fields of inclusive education, developmental psychology, neuroscience, and pedagogy. The text explores the foundations of inclusive education and the characteristics of Autism Spectrum Disorder that impact learning and socialization within the school setting. It then analyzes the organization of the school environment, discussing how to adapt physical spaces, establish routines, use visual aids, and reduce sensory stimuli to create a welcoming and predictable atmosphere. The third section focuses on specific pedagogical strategies, addressing activity planning, individualized instruction, the use of alternative communication systems, the development of social-emotional skills, and the management of challenging behaviors. The fourth part discusses the roles of teachers and school staff, highlighting the importance of continuous professional development, collaborative work, partnerships with families, and attention to the educator's own well-being. Finally, the conclusion revisits the main arguments to assert that including autistic children in general education classrooms is not merely a legal obligation but an opportunity for enrichment for the entire school community, as it learns to value diversity and build more humane and respectful practices. This article aims to contribute to teaching practice by offering concrete, evidence-based guidelines for working with autistic students in basic education.

Keywords: Autism. School inclusion. Pedagogical strategies. Autism Spectrum Disorder. Special education.

INTRODUÇÃO

A presença de crianças autistas na sala de aula comum é uma realidade cada vez mais frequente nas escolas brasileiras. Nas últimas décadas, o aumento significativo dos diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA), aliado às políticas públicas de inclusão escolar, tem levado um número crescente de crianças com autismo a frequentar as classes regulares de ensino. Essa mudança, embora represente um avanço fundamental na garantia do direito à educação para todas as pessoas, coloca desafios imensos para os sistemas educacionais, para as escolas e, sobretudo, para os professores que recebem esses alunos em suas salas de aula.

Muitos educadores sentem-se despreparados, inseguros e sobrecarregados diante da complexidade das necessidades apresentadas pelas crianças autistas. Faltam formação adequada, recursos materiais, apoio especializado e condições de trabalho que permitam atender adequadamente a essa diversidade. O resultado, infelizmente, é muitas vezes a exclusão dentro da inclusão: o aluno autista está matriculado na escola comum, mas não participa efetivamente das atividades, não aprende de forma significativa, sofre com o isolamento e com o preconceito dos colegas, e acaba sendo tratado como um problema a ser administrado, em vez de como um sujeito de direitos com potencialidades a serem desenvolvidas.

O presente artigo propõe-se a enfrentar essa realidade, investigando as estratégias pedagógicas que podem fazer a diferença no cotidiano escolar para crianças autistas. O problema que orienta a investigação pode ser assim formulado: como professores e escolas podem organizar o ambiente, planejar as atividades, estabelecer relações e utilizar recursos que favoreçam a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento de crianças autistas na sala de aula comum? Para responder a essa questão, o percurso argumentativo inicia-se com uma apresentação dos fundamentos da educação inclusiva e das características do Transtorno do Espectro Autista que são relevantes para a prática pedagógica. Em seguida, analisa-se a importância da organização do ambiente escolar, discutindo adaptações físicas, rotinas, recursos visuais e estratégias de regulação sensorial. A terceira seção dedica-se às estratégias pedagógicas propriamente ditas, abordando desde o planejamento de atividades até o desenvolvimento de habilidades sociais e a gestão de comportamentos. A quarta parte discute o papel do professor e da equipe escolar, destacando a necessidade de formação, trabalho colaborativo, parceria com a família e autocuidado. Por fim, a conclusão afirma que a inclusão de crianças autistas não é apenas uma obrigação legal, mas uma oportunidade de construção de uma escola mais justa, mais humana e mais preparada para acolher a diversidade que é própria da condição humana.

Para compreender como ajudar crianças autistas na sala de aula, é necessário, em primeiro lugar, compreender o que é o Transtorno do Espectro Autista e como ele se manifesta no contexto escolar.

DESENVOLVIMENTO

O autismo não é uma doença única, mas um espectro, ou seja, um conjunto de condições neurodesenvolvimentais que se manifestam de formas muito variadas. Não existem duas crianças autistas iguais. Algumas apresentam dificuldades significativas na comunicação verbal, podendo ser não verbais ou ter fala limitada; outras têm linguagem fluente, mas enfrentam dificuldades para compreender aspectos não literais da comunicação, como ironia, sarcasmo ou expressões idiomáticas.

Algumas apresentam intensas dificuldades de interação social, isolando-se dos colegas; outras desejam interagir, mas não sabem como fazê-lo adequadamente, podendo ser invasivas ou ter comportamentos considerados inadequados. Algumas têm interesses restritos e intensos, podendo falar obsessivamente sobre um único tema; outras apresentam comportamentos repetitivos, como balançar o corpo, bater as mãos ou alinhar objetos. Algumas são hipersensíveis a estímulos sensoriais, incomodando-se com luzes fortes, sons altos, texturas específicas; outras são hipossensíveis, buscando estímulos intensos. Algumas apresentam deficiência intelectual associada; outras têm inteligência média ou superior, com habilidades específicas em áreas como matemática, música ou memória. Essa diversidade dentro do espectro é fundamental para o trabalho pedagógico: não há uma receita única para lidar com crianças autistas, mas é necessário conhecer cada criança em sua singularidade, compreender suas necessidades específicas, suas potencialidades, seus interesses, suas dificuldades.

Apesar dessa diversidade, há algumas características comuns que atravessam o espectro e que têm implicações importantes para o trabalho na escola. A primeira delas é a dificuldade na comunicação social. Crianças autistas podem ter dificuldade para iniciar e manter conversas, para compreender as regras não ditas da interação social, para interpretar expressões faciais e linguagem corporal, para compartilhar interesses e emoções com os outros. Na sala de aula, isso pode se manifestar como dificuldade para participar de atividades em grupo, para fazer amigos, para entender instruções que dependem de inferências sociais, para lidar com momentos de brincadeira livre no recreio.

A segunda característica é a presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos. Crianças autistas podem apresentar movimentos repetitivos (estereotipias), necessidade de rotinas rígidas, dificuldade com mudanças inesperadas, interesses intensos e focados em temas específicos. Na sala de aula, isso pode se manifestar como dificuldade para transitar entre atividades, sofrimento diante de alterações na rotina, insistência em falar sobre um mesmo assunto, comportamentos que podem ser interpretados como birra ou desobediência. A terceira característica, reconhecida mais recentemente, é a alteração no processamento sensorial.

Crianças autistas podem ser hipersensíveis a sons, luzes, texturas, cheiros, sabores, ou ao contrário, podem buscar estímulos sensoriais intensos. Na sala de aula, isso pode se manifestar como incômodo com o barulho da sala, com as luzes fluorescentes, com o toque de outros colegas, com a textura de certos alimentos ou materiais, ou como necessidade de se movimentar constantemente, de girar, de pular, de pressionar o corpo.

Compreender essas características é fundamental para que o professor possa interpretar corretamente os comportamentos da criança autista, em vez de rotulá-la como desobediente,

desinteressada ou mal-educada. Muitos comportamentos que podem parecer desafiantes são, na verdade, tentativas da criança de lidar com um ambiente que lhe é aversivo, de se autorregular diante de estímulos excessivos, de comunicar necessidades que não consegue expressar verbalmente. Uma abordagem pedagógica que parte da compreensão dessas dificuldades, em vez do julgamento moral dos comportamentos, é o primeiro passo para uma prática inclusiva efetiva.

A organização do ambiente escolar é um dos aspectos mais importantes para acolher crianças autistas. O ambiente físico pode ser fonte de conforto ou de sofrimento, de previsibilidade ou de caos, de aprendizagem ou de desregulação. Algumas adaptações simples podem fazer uma diferença enorme. Uma delas é a criação de uma rotina visual previsível. Crianças autistas frequentemente têm dificuldade para compreender a passagem do tempo e para antecipar o que vai acontecer. Um quadro de rotina, com imagens ou símbolos representando as atividades do dia, organizadas em sequência, ajuda a criança a saber o que esperar, reduzindo a ansiedade diante do inesperado. Esse quadro deve ser consultado regularmente, e as mudanças na rotina devem ser antecipadas e marcadas no quadro, para que a criança possa se preparar. A previsibilidade é uma necessidade fundamental para muitas crianças autistas, e a rotina visual é uma ferramenta poderosa para oferecê-la.

Outra adaptação importante é a criação de um cantinho de regulação ou um espaço seguro. Muitas crianças autistas, diante da sobrecarga sensorial ou emocional, precisam de um lugar onde possam se acalmar, longe dos estímulos intensos da sala de aula. Esse espaço pode ser um canto da própria sala, com almofadas, fones de ouvido redutores de ruído, objetos sensoriais (como bolinhas de texturas, massinhas, brinquedos de pressão), e uma sinalização visual clara indicando que aquele é um lugar de descanso, não de castigo. A criança deve ser encorajada a usar esse espaço quando sentir necessidade, e não quando estiver em crise. Aprender a identificar os próprios sinais de desregulação e a buscar estratégias de autorregulação é uma habilidade fundamental que pode ser desenvolvida com o apoio do professor.

A redução de estímulos sensoriais excessivos também é importante. Luzes fluorescentes podem ser substituídas por luzes mais suaves, ou podem ser usados filtros. Cortinas podem reduzir a claridade excessiva. Fones de ouvido podem ser oferecidos para momentos de maior barulho. A organização da sala deve considerar a disposição das carteiras, evitando proximidade excessiva que pode ser desconfortável para crianças hipersensíveis ao toque. Cartazes e materiais visuais devem ser organizados de forma clara, evitando poluição visual que pode ser distrativa. Pequenas adaptações no ambiente físico podem reduzir significativamente a sobrecarga sensorial e melhorar a disponibilidade da criança para a aprendizagem.

A organização do tempo também é fundamental. Crianças autistas podem ter dificuldade para sustentar a atenção por longos períodos e para transitar entre atividades. É importante que as atividades sejam planejadas em blocos de tempo adequados às necessidades da criança, com pausas previstas, e que as transições sejam claramente sinalizadas, com avisos antecipados. O uso de temporizadores visuais, como ampulhetas ou aplicativos que mostram o tempo passando, pode ajudar a criança a compreender quanto tempo falta para o término de uma atividade e para o início de outra. As transições

são momentos de grande estresse para muitas crianças autistas, e precisam ser cuidadosamente planejadas e apoiadas.

No planejamento pedagógico, é fundamental partir das potencialidades e interesses da criança, em vez de focar apenas em suas dificuldades. Crianças autistas frequentemente têm interesses intensos e específicos, que podem ser usados como porta de entrada para a aprendizagem. Se uma criança é apaixonada por dinossauros, por exemplo, é possível usar esse interesse para trabalhar leitura, escrita, matemática, ciências, história. Livros sobre dinossauros, problemas matemáticos envolvendo dinossauros, produção de textos sobre dinossauros, pesquisas sobre a era mesozoica – tudo isso pode ser organizado em um projeto que mantenha a criança engajada e motivada. Valorizar os interesses da criança é uma forma de reconhecer sua identidade e de mostrar que o que importa para ela importa também para a escola.

A individualização do ensino é um princípio fundamental da educação inclusiva. Nem todas as crianças aprendem da mesma forma, no mesmo ritmo, com os mesmos materiais. Para crianças autistas, é especialmente importante que as atividades sejam adaptadas às suas necessidades específicas. Isso pode significar, para algumas, oferecer instruções visuais em vez de apenas orais, ou combinar as duas modalidades. Pode significar permitir que a criança escreva no computador em vez de à mão, se a coordenação motora fina é uma dificuldade. Pode significar reduzir o número de exercícios, mantendo o objetivo de aprendizagem, para respeitar o ritmo da criança. Pode significar oferecer opções de como demonstrar o que aprendeu: um desenho, uma maquete, uma apresentação oral, um texto escrito. O importante é que a criança tenha acesso ao currículo, com os apoios necessários para que possa aprender e demonstrar seu aprendizado.

A comunicação é um dos maiores desafios para muitas crianças autistas, e também uma das áreas em que o professor pode fazer a maior diferença. Para crianças não verbais ou com fala limitada, é fundamental introduzir sistemas de comunicação alternativa. Isso pode incluir pranchas de comunicação com figuras

(PECS), aplicativos de comunicação para tablets, linguagem de sinais adaptada. O importante é que a criança tenha uma forma de se expressar, de fazer pedidos, de responder perguntas, de compartilhar seus pensamentos e sentimentos. A comunicação não é apenas sobre palavras; é sobre ser ouvido, ser compreendido, participar. Garantir que a criança autista tenha uma forma de comunicação é garantir seu direito fundamental de ser sujeito, e não objeto, do processo educativo.

Para crianças com linguagem verbal, mas com dificuldades de compreensão, o professor pode usar estratégias como: falar de forma clara e pausada, usar frases curtas, dar instruções passo a passo, verificar a compreensão pedindo que a criança repita ou demonstre o que entendeu, usar apoios visuais junto com a fala, evitar linguagem figurada que pode ser interpretada literalmente. É importante lembrar que a dificuldade de comunicação não é falta de inteligência, mas uma diferença no processamento da linguagem. Compreender isso ajuda o professor a não subestimar as capacidades da criança e a persistir na busca de formas efetivas de comunicação.

O desenvolvimento de habilidades sociais é outra área fundamental do trabalho com crianças autistas na sala de aula. Diferentemente do que muitos pensam, a maioria das crianças autistas deseja ter amigos, interagir com os colegas, participar de brincadeiras. O que elas não têm são as ferramentas para fazer isso de forma espontânea. Cabe à escola ensinar essas habilidades, assim como ensina matemática e português. É possível, por exemplo, organizar grupos de habilidades sociais, com atividades estruturadas que ensinem a iniciar uma conversa, a fazer um convite para brincar, a esperar a vez, a compartilhar, a lidar com ganhar e perder. É possível fazer combinados com a turma sobre como incluir o colega autista nas brincadeiras, com orientações claras para os colegas sobre como fazer convites, como oferecer ajuda, como respeitar as diferenças. É possível, sobretudo, criar uma cultura de acolhimento na sala de aula, onde a
diversidade é valorizada e todos são responsáveis pelo bem-estar de todos.

A gestão de comportamentos desafiadores é um dos aspectos que mais geram angústia nos professores. Birras, agressões, autoagressões, fugas da sala, recusas – esses comportamentos podem ser extremamente estressantes para o educador e para a turma. É fundamental compreender que esses comportamentos são, quase sempre, uma forma de comunicação. A criança autista que tem uma crise não está sendo malcriada ou manipuladora; está tentando comunicar algo que não consegue expressar de outra forma: pode ser uma sobrecarga sensorial, uma dificuldade de compreensão, uma necessidade não atendida, uma mudança inesperada que a desorganizou, uma frustração por não conseguir realizar uma tarefa. Em vez de focar no comportamento em si, o professor deve investigar o que está por trás dele. O que aconteceu antes da crise? O que a criança estava tentando comunicar? Que necessidades não estavam sendo atendidas? A partir dessa compreensão, é possível prevenir situações de crise e, quando elas ocorrem, responder de forma adequada, priorizando a segurança e a regulação emocional da criança, em vez da punição.

Para prevenir crises, é importante conhecer os gatilhos da criança: quais estímulos sensoriais a desorganizam? Que situações sociais a estressam? Que tarefas são muito difíceis? Que mudanças na rotina a perturbam? A partir desse conhecimento, é possível planejar estratégias de prevenção: oferecer fones de ouvido antes de um evento barulhento, preparar a criança com antecedência para uma mudança na rotina, dividir tarefas complexas em etapas menores, oferecer pausas regulares. É importante também ensinar à criança estratégias de autorregulação: como identificar quando está ficando sobrecarregada, como pedir ajuda, como usar o cantinho de regulação, como fazer respiração profunda. O desenvolvimento da autorregulação é um dos objetivos mais importantes do trabalho com crianças autistas, e requer paciência, consistência e uma abordagem que valorize o processo, não apenas o resultado.

Quando uma crise ocorre, a prioridade é a segurança da criança, dos colegas e do professor. Não se deve tentar discutir ou argumentar com a criança em crise; ela não está em condições de processar informações racionais. O importante é garantir que ela esteja em um local seguro, reduzir os estímulos do ambiente, oferecer um objeto que a ajude a se regular (como uma almofada para apertar, um cobertor pesado, fones de ouvido), e aguardar com paciência até que a crise passe. Depois que a criança estiver

regulada, pode-se conversar sobre o que aconteceu, ajudá-la a compreender e a pensar em estratégias para situações futuras. Nunca se deve punir ou envergonhar a criança por ter uma crise; isso só aumentará sua angústia e sua desregulação.

O papel do professor é central nesse processo, mas ele não pode estar sozinho. O trabalho com crianças autistas exige uma equipe: o professor regente, o professor de apoio (quando disponível), os profissionais da educação especial, a coordenação pedagógica, a direção da escola, os profissionais da saúde que acompanham a criança (terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos), e, fundamentalmente, a família. A colaboração entre todos esses atores é essencial para que as estratégias sejam consistentes e eficazes. O professor não precisa saber tudo sobre autismo; precisa saber buscar ajuda, dialogar com os especialistas, compartilhar observações e dificuldades, aprender com a experiência da família, que conhece a criança como ninguém.

A parceria com a família é especialmente importante. A família é a principal fonte de informação sobre a criança: o que a acalma, o que a desorganiza, quais são seus interesses, como ela se comunica, quais estratégias funcionam em casa. É fundamental que o professor estabeleça uma relação de confiança e diálogo com os pais ou cuidadores, compartilhando informações sobre o dia a dia da criança, os progressos, as dificuldades, as estratégias que estão sendo usadas. A família, por sua vez, pode compartilhar com o professor o que funciona em casa, contribuindo para a consistência das intervenções. A comunicação entre escola e família deve ser frequente, respeitosa e colaborativa, sempre com foco no bem-estar e no desenvolvimento da criança.

A formação continuada dos professores é outro pilar fundamental. Muitos professores não tiveram em sua formação inicial conhecimentos sobre autismo e educação inclusiva. Sentem-se despreparados e inseguros, o que é compreensível, mas não pode ser aceito como destino. As escolas e os sistemas de ensino precisam oferecer formação continuada de qualidade, que aborde não apenas aspectos teóricos sobre o autismo, mas também estratégias práticas para a sala de aula, estudo de casos, troca de experiências entre pares, acompanhamento e supervisão. A formação deve ser continuada, porque a prática vai gerando novas questões, novas dificuldades, novas necessidades de aprofundamento. Um professor que se sente apoiado em sua formação tende a ser mais confiante, mais criativo e mais resiliente diante dos desafios.

Por fim, é fundamental cuidar do bem-estar do próprio professor. Trabalhar com crianças autistas, especialmente aquelas que apresentam comportamentos desafiadores, pode ser extremamente desgastante. O professor precisa de apoio institucional, de condições de trabalho adequadas, de reconhecimento por seu trabalho, de espaços para compartilhar suas angústias e dificuldades com colegas e supervisores, de momentos de descanso e de cuidado consigo mesmo. Não se pode cuidar do outro sem cuidar de si. Escolas que valorizam e cuidam de seus professores são escolas onde os professores podem cuidar melhor de seus alunos.

CONSIDERAÇÕE FINAIS

Ao longo deste percurso, procuramos demonstrar que ajudar crianças autistas na sala de aula não é uma questão de aplicar receitas prontas, mas de construir, a cada dia, uma prática sensível, flexível e comprometida com o desenvolvimento de cada criança em sua singularidade.

Não há uma fórmula mágica, porque não há duas crianças autistas iguais. Há, sim, princípios que orientam uma prática inclusiva: o respeito à individualidade, a valorização das potencialidades, a compreensão das dificuldades, a organização previsível do ambiente, o planejamento flexível das atividades, o investimento na comunicação, o desenvolvimento das habilidades sociais, a gestão cuidadosa dos comportamentos, o trabalho colaborativo com a equipe e com a família, e o cuidado com o próprio bem-estar do educador. Colocar esses princípios em prática não é fácil.

Exige tempo, energia, estudo, parcerias, apoio institucional. Exige, sobretudo, uma mudança de olhar: deixar de ver a criança autista como um problema a ser resolvido e passar a vê-la como um sujeito de direitos, com uma forma própria de estar no mundo, que merece ser acolhida em sua diferença e apoiada em seu desenvolvimento. Essa mudança de olhar não beneficia apenas a criança autista, mas toda a escola.

Quando uma escola aprende a acolher a diversidade, quando os professores aprendem a flexibilizar suas práticas, quando as crianças aprendem a conviver com as diferenças, a escola se torna mais humana, mais justa, mais criativa. A inclusão de crianças autistas, longe de ser um fardo, é uma oportunidade de repensar a educação como um todo, de construir práticas que respeitem cada sujeito em sua singularidade, de formar crianças e jovens capazes de valorizar a diversidade como riqueza. Que este artigo possa contribuir para que cada vez mais professores se sintam apoiados, preparados e motivados para acolher crianças autistas em suas salas de aula, construindo juntos uma escola verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION**. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5.** ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CUNHA, Eugênio**. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** Rio de Janeiro: Wak, 2011.

GIL, Marta**. Autismo e educação inclusiva: práticas pedagógicas para o desenvolvimento de habilidades sociais**. São Paulo: Phorte, 2014.

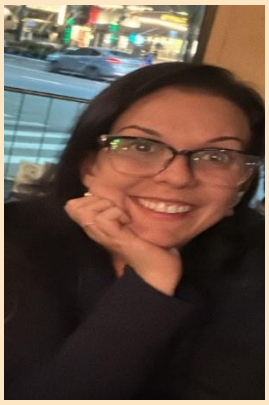
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

PEREIRA, Ana Claudia. **Autismo e educação: reflexões sobre a prática pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2016.

SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. **Transtornos do espectro do autismo: conceitos e abordagens.** São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra; REVELES, Leandro. **Mundo singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

ZORZETO, Michele. **O professor e a inclusão do aluno com autismo: estratégias para a prática pedagógica.** Curitiba: Appris, 2018.



PRÁTICAS INVESTIGATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O USO DE MATERIAIS HEURÍSTICOS, CANTOS SENSORIAIS E ATELIÊS COMO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

INQUIRY-BASED PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE USE OF HEURISTIC MATERIALS, SENSORY CORNERS, AND ATELIERS AS LEARNING STRATEGIES

PRISCILLA CANDEIAS FONSECA

Pedagogia – Licenciatura Plena pela UNIP – Universidade Paulista (ano de conclusão 2021); Pós-Graduação em "A Arte de Contar Histórias" pela Faculdade Conectada – FACONNECT (ano de conclusão 2025); Extensão Universitária em Educação Especial pela Faculdade Conectada – FACONNECT (ano de conclusão 2022); Extensão Universitária em Educação Inclusiva pela Faculdade Conectada – FACONNECT (ano de conclusão 2022); Extensão Universitária em Administração Escolar/Legislação pela Faculdade Conectada – FACONNECT (ano de conclusão 2022); Extensão Universitária em Pedagogia do Afeto pela Faculdade Conectada – FACONNECT (ano de conclusão 2025); Extensão Universitária em Musicalização Infantil pela Faculdade Conectada – FACONNECT (ano de conclusão 2025); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Guairacá – turma Berçário II.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as práticas investigativas na Educação Infantil, com foco no uso de materiais heurísticos, cantos sensoriais e ateliês investigativos como estratégias de aprendizagem. A pesquisa, de caráter bibliográfico, fundamenta-se em estudos contemporâneos sobre o desenvolvimento infantil e as metodologias ativas, destacando a importância da experiência, da exploração e da interação no processo educativo. Os materiais heurísticos favorecem a autonomia e a curiosidade ao possibilitar a manipulação livre de objetos, estimulando a investigação e a construção de conhecimentos. Os cantos sensoriais contribuem para o desenvolvimento perceptivo, cognitivo e emocional, ao promoverem experiências que integram diferentes sentidos e ampliam o repertório infantil. Já os ateliês investigativos destacam-se como espaços que valorizam a criatividade, a expressão e a experimentação, permitindo que a criança construa significados por meio de múltiplas linguagens. Evidencia-se, ainda, o papel do educador como mediador, responsável por organizar ambientes, observar as ações das crianças e potencializar as experiências de aprendizagem. Conclui-se que essas práticas contribuem

significativamente para o desenvolvimento integral, promovendo uma aprendizagem ativa, significativa e alinhada às necessidades da infância contemporânea.

Palavras-chave: Educação Infantil; Aprendizagem investigativa; Materiais heurísticos; Cantos sensoriais; Ateliês investigativos.

ABSTRACT

This study aims to analyze inquiry-based practices in Early Childhood Education, focusing on the use of heuristic materials, sensory corners, and inquiry studios as learning strategies. This bibliographic research is grounded in contemporary studies on child development and active learning methodologies, highlighting the importance of experience, exploration, and interaction in the educational process. Heuristic materials foster autonomy and curiosity by enabling the free manipulation of objects, thereby stimulating inquiry and knowledge construction. Sensory corners contribute to perceptual, cognitive, and emotional development by promoting experiences that integrate various senses and expand the child's repertoire. Inquiry studios stand out as spaces that value creativity, expression, and experimentation, allowing children to construct meaning through multiple languages. The study also highlights the educator's role as a mediator responsible for organizing environments, observing children's actions, and enhancing learning experiences. It concludes that these practices contribute significantly to holistic development, fostering active, meaningful learning that aligns with the needs of contemporary childhood.

Keywords: Early Childhood Education; Inquiry-based learning; Heuristic materials; Sensory corners; Inquiry studios.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto etapa inicial da Educação Básica, tem como finalidade assegurar o desenvolvimento integral da criança, considerando suas dimensões física, cognitiva, social e emocional. Nesse contexto, torna-se fundamental a adoção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância e promovam experiências significativas de aprendizagem. Dentre essas práticas, destacam-se os materiais heurísticos, os cantos sensoriais e os ateliês investigativos, que possibilitam à criança explorar, experimentar e construir conhecimentos por meio da interação com o ambiente e com diferentes elementos.

Os materiais heurísticos caracterizam-se pela utilização de objetos não estruturados, que permitem múltiplas possibilidades de exploração, estimulando a curiosidade, a criatividade e o pensamento investigativo. Já os cantos sensoriais consistem em espaços organizados com diferentes

estímulos, favorecendo o desenvolvimento dos sentidos e ampliando as formas de percepção e interação da criança com o mundo. Os ateliês investigativos, por sua vez, configuram-se como ambientes que incentivam a experimentação, a descoberta e a expressão, promovendo aprendizagens que partem da ação e da iniciativa da criança.

A relevância deste estudo está relacionada à necessidade de compreender como essas estratégias podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais dinâmicas e significativas na Educação Infantil. Ainda é possível observar, em muitos contextos educativos, a predominância de propostas que limitam a participação ativa da criança, o que evidencia a importância de refletir sobre abordagens que valorizem a investigação, a autonomia e a experimentação como elementos centrais no processo de aprendizagem.

O presente trabalho tem como problema de pesquisa: como os materiais heurísticos, os cantos sensoriais e os ateliês investigativos contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil? A partir desse questionamento, estabelece-se como objetivo geral analisar as contribuições dessas práticas no contexto educativo. Como objetivos específicos, busca-se compreender a importância da exploração sensorial no desenvolvimento infantil, identificar as potencialidades dos materiais não estruturados e discutir o papel dos ambientes investigativos na promoção de experiências de aprendizagem.

A metodologia adotada caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise de obras, artigos científicos e documentos oficiais que abordam a Educação Infantil e as práticas pedagógicas voltadas à experimentação e à investigação. Essa abordagem possibilita a construção de uma base teórica consistente, contribuindo para a reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre o papel do educador na mediação das experiências de aprendizagem.

Este estudo busca contribuir para a compreensão da importância de práticas pedagógicas que valorizem a exploração, a sensorialidade e a investigação na Educação Infantil, evidenciando caminhos para a construção de propostas educativas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança e respeitem suas formas próprias de aprender e se expressar.

MATERIAIS HEURÍSTICOS E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E DA EXPLORAÇÃO INFANTIL

Os materiais heurísticos, caracterizados pelo uso de objetos não estruturados disponibilizados para exploração livre, constituem uma estratégia pedagógica significativa na Educação Infantil, pois favorecem a autonomia, a curiosidade e a investigação desde os primeiros anos de vida. Diferentemente dos brinquedos convencionais, que possuem funções previamente determinadas, esses materiais ampliam as possibilidades de ação da criança, permitindo múltiplas interpretações e usos. Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorre por meio da experimentação e da interação com o ambiente, reconhecendo a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento (BARBOSA, 2010).

A manipulação de objetos diversos possibilita à criança estabelecer relações, testar hipóteses e construir significados a partir de suas experiências. Esse processo favorece o desenvolvimento do

pensamento, da atenção e da capacidade de resolução de problemas, contribuindo para aprendizagens mais significativas. A exploração livre, quando organizada de forma intencional, cria condições para que a criança desenvolva habilidades cognitivas essenciais, articulando ação e reflexão (KISHIMOTO, 2017).

A autonomia infantil é amplamente fortalecida nesse contexto, uma vez que a criança passa a tomar decisões, escolher materiais e definir suas próprias estratégias de ação. Esse protagonismo contribui para a formação de sujeitos mais confiantes, participativos e capazes de interagir com o meio de forma crítica e criativa. A autonomia, nesse sentido, é construída em ambientes que oferecem segurança, estímulos adequados e possibilidades de escolha (BRASIL, 2018).

A diversidade de materiais desempenha papel central na ampliação das experiências, pois diferentes formas, tamanhos, texturas e pesos estimulam a percepção sensorial e o desenvolvimento motor. Ao explorar essas características, a criança constrói conhecimentos relacionados ao espaço, à quantidade e às relações físicas, estabelecendo conexões entre suas ações e os resultados obtidos. Dessa forma, os materiais heurísticos funcionam como mediadores do processo de aprendizagem (HORN, 2015).

A organização do ambiente educativo é determinante para o sucesso dessa proposta. Espaços acessíveis, organizados e esteticamente agradáveis incentivam a exploração e favorecem o envolvimento das crianças. A disposição dos materiais de maneira visível e ordenada contribui para o desenvolvimento do senso de cuidado, responsabilidade e autonomia no uso dos recursos disponíveis (BARBOSA; HORN, 2008).

A atuação do educador, nesse contexto, exige uma postura de observação e escuta atenta. O professor acompanha as ações das crianças, intervindo de forma sensível para ampliar possibilidades, sem limitar a iniciativa infantil. Essa mediação valoriza os processos de aprendizagem, permitindo que a criança construa conhecimentos a partir de suas próprias experiências (RINALDI, 2014).

Os materiais heurísticos favorecem o desenvolvimento social e emocional, pois promovem interações, cooperação e compartilhamento. Ao vivenciar essas experiências, a criança desenvolve habilidades sociais e constrói vínculos, fortalecendo sua identidade e autoestima.

Apesar de suas contribuições, a implementação dessa abordagem ainda enfrenta desafios, especialmente relacionados à formação docente e à valorização de práticas investigativas. Torna-se essencial investir em formação continuada e na reorganização dos espaços educativos, de modo a garantir experiências significativas e alinhadas às necessidades da infância (NÓVOA, 2019).

CANTOS SENSORIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PERCEPÇÃO E APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

Os cantos sensoriais configuram-se como espaços pedagógicos organizados intencionalmente com o objetivo de promover experiências significativas por meio da exploração dos sentidos, constituindo uma estratégia relevante na Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança. Esses

ambientes são estruturados de forma a oferecer estímulos variados, como diferentes texturas, cores, sons, aromas e formas, possibilitando que a criança interaja com o meio de maneira ativa e investigativa. Dessa forma, a aprendizagem ocorre a partir da experiência concreta, favorecendo a construção de conhecimentos de maneira contextualizada e significativa (BRASIL, 2018).

Na primeira infância, o desenvolvimento está diretamente relacionado às experiências sensoriais, uma vez que é por meio dos sentidos que a criança estabelece suas primeiras relações com o mundo. A exploração de materiais e ambientes diversos permite a organização das percepções e a construção de significados, contribuindo para o desenvolvimento das funções cognitivas. Ao tocar, observar, experimentar e manipular objetos, a criança amplia sua capacidade de percepção e desenvolve habilidades fundamentais para a aprendizagem (OLIVEIRA, 2012).

Os cantos sensoriais favorecem o desenvolvimento da atenção e da concentração, uma vez que estimulam o interesse e o envolvimento nas atividades propostas. Ambientes organizados de forma equilibrada, que combinam variedade de estímulos com intencionalidade pedagógica, incentivam a permanência da criança nas experiências, possibilitando a repetição, a exploração contínua e o aprofundamento das descobertas. Esse processo contribui para a consolidação das aprendizagens e para a construção de conhecimentos mais elaborados (HORN, 2015).

A dimensão sensorial também se articula diretamente com o desenvolvimento da linguagem, uma vez que as experiências vivenciadas ampliam o repertório da criança e favorecem a expressão de ideias, sentimentos e percepções. Ao interagir com o ambiente, a criança desenvolve diferentes formas de comunicação, utilizando gestos, sons e palavras para expressar suas vivências. Esse processo fortalece a construção da linguagem como instrumento de interação e compreensão do mundo (KRAMER, 2011).

Ambientes acolhedores e organizados favorecem o bem-estar e estimulam a autonomia, permitindo que a criança explore com confiança. A relação entre emoção e aprendizagem é fundamental, uma vez que o envolvimento afetivo influencia diretamente o interesse e a participação nas atividades (BARBOSA, 2010).

A organização do espaço pedagógico é um elemento central para a efetividade dos cantos sensoriais. A disposição dos materiais deve ser planejada de forma a garantir acessibilidade, segurança e diversidade de estímulos, possibilitando que a criança explore de maneira autônoma. Além disso, a estética do ambiente — incluindo iluminação, cores e organização — contribui para tornar o espaço mais atrativo e estimulante, favorecendo o engajamento nas atividades (RINALDI, 2014).

A mediação do educador desempenha papel essencial nesse contexto. Cabe ao professor observar atentamente as ações das crianças, identificar seus interesses e propor intervenções que ampliem as possibilidades de exploração, sem restringir a iniciativa infantil. Essa postura exige sensibilidade e intencionalidade pedagógica, contribuindo para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas (KISHIMOTO, 2017).

Os cantos sensoriais também promovem o desenvolvimento social, pois possibilitam interações entre as crianças em um ambiente compartilhado. Ao explorar materiais em grupo, elas aprendem a conviver, a respeitar o outro e a construir relações baseadas na cooperação. Essas experiências são

fundamentais para o desenvolvimento de competências sociais e para a formação de sujeitos participativos (BRASIL, 2018).

Entretanto, apesar de suas potencialidades, a implementação desses espaços ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à formação docente e à organização dos ambientes escolares. Muitas instituições ainda não valorizam práticas baseadas na experimentação, o que limita as possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, torna-se necessário investir em formação continuada e na reorganização das práticas pedagógicas, de modo a garantir experiências mais significativas (NÓVOA, 2019).

Compreende-se que os cantos sensoriais constituem uma estratégia pedagógica fundamental na Educação Infantil, pois integram diferentes dimensões do desenvolvimento e favorecem a construção do conhecimento por meio da experiência, da interação e da investigação.

ATELIÊS INVESTIGATIVOS COMO ESPAÇO DE EXPERIMENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Os ateliês investigativos configuram-se como espaços pedagógicos que valorizam a experimentação, a criatividade e a construção do conhecimento a partir da ação da criança, sendo fundamentais para a organização de práticas educativas na Educação Infantil. Esses ambientes são estruturados com intencionalidade, oferecendo materiais diversos e possibilidades de exploração que estimulam a curiosidade e o pensamento investigativo. Nesse contexto, a aprendizagem ocorre por meio da experiência, da reflexão e da interação, permitindo que a criança construa significados de forma ativa (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

A proposta dos ateliês está fundamentada na ideia de que a criança aprende ao investigar, experimentar e criar. Ao interagir com diferentes materiais, como tintas, argila, papéis e elementos naturais, ela desenvolve habilidades relacionadas à observação, à análise e à resolução de problemas. Esse processo contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia, uma vez que a criança passa a formular hipóteses e a buscar respostas para suas próprias questões (HORN, 2015).

A diversidade de materiais disponíveis no ateliê amplia as possibilidades de aprendizagem, pois permite diferentes formas de experimentação e expressão. Esses materiais não possuem um único uso definido, o que estimula a criatividade e a construção de novas ideias. A criança, ao explorar esses recursos, desenvolve sua capacidade de imaginar, criar e transformar, estabelecendo relações entre suas ações e os resultados obtidos (RINALDI, 2014).

Nos ateliês investigativos, a criança se expressa por meio de diferentes formas, como desenho, pintura, modelagem, movimento e linguagem verbal. Essa diversidade de linguagens possibilita a ampliação das formas de comunicação e contribui para o desenvolvimento da criatividade e da expressão individual (KRAMER, 2011).

A mediação do educador é fundamental para potencializar as experiências vivenciadas no ateliê. O professor atua como facilitador, observando, propondo desafios e incentivando a reflexão sobre as ações realizadas. Essa mediação deve respeitar o tempo da criança e suas formas de expressão, promovendo um ambiente que valorize o processo de aprendizagem (BARBOSA, 2010).

As interações sociais são intensificadas nesse contexto, uma vez que o ateliê favorece a troca de ideias, a cooperação e o trabalho coletivo. Ao compartilhar experiências, as crianças aprendem a dialogar, negociar e respeitar diferentes perspectivas, desenvolvendo habilidades sociais importantes para a convivência (BRASIL, 2018).

A dimensão emocional também se destaca, pois o ateliê oferece um ambiente seguro e acolhedor, no qual a criança pode experimentar sem medo de errar. Essa liberdade favorece o desenvolvimento da autoestima, da confiança e da autonomia, elementos essenciais para o desenvolvimento integral (OLIVEIRA, 2012).

A implementação dos ateliês investigativos ainda enfrenta desafios, especialmente relacionados à formação docente e à organização dos espaços. Muitas práticas pedagógicas ainda são marcadas por modelos tradicionais que limitam a criatividade e a participação da criança. Nesse sentido, é fundamental repensar a prática educativa e investir em propostas que valorizem a investigação e a experimentação (NÓVOA, 2019).

Os ateliês investigativos consolidam-se como espaços essenciais na Educação Infantil, pois promovem a construção do conhecimento de forma significativa, integrando diferentes dimensões do desenvolvimento e valorizando a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem.

É importante destacar que os ateliês investigativos também contribuem para o desenvolvimento da capacidade de planejamento e organização das ações infantis. Ao se envolver em propostas abertas, a criança passa a estruturar suas ideias, selecionar materiais e definir caminhos para concretizar suas intenções. Esse processo favorece a construção do pensamento sequencial e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à tomada de decisões, aspectos fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida (KISHIMOTO, 2017).

A documentação pedagógica assume um papel central no contexto dos ateliês investigativos. O registro das experiências por meio de fotos, anotações e produções das crianças permite ao educador acompanhar os processos de aprendizagem, refletir sobre sua prática e tornar visíveis os percursos investigativos desenvolvidos. Essa documentação não apenas valoriza o trabalho das crianças, como também contribui para a construção de uma prática pedagógica mais consciente e intencional (RINALDI, 2014).

As experiências vivenciadas nesses espaços não se limitam a um único campo, mas articulam aspectos relacionados à arte, à linguagem, à matemática e às ciências, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar. Ao investigar fenômenos, explorar materiais e expressar ideias, a criança estabelece conexões entre diferentes saberes, construindo conhecimentos de forma global e significativa (BARBOSA; HORN, 2008).

A flexibilidade do ateliê também permite a adaptação às necessidades e interesses das crianças, tornando o processo educativo mais dinâmico e contextualizado. O planejamento pedagógico, nesse sentido, deve ser aberto e sensível às descobertas infantis, possibilitando a continuidade das investigações a partir das curiosidades manifestadas pelas crianças. Essa abordagem contribui para o fortalecimento do protagonismo infantil e para a construção de aprendizagens mais autênticas (OLIVEIRA, 2012).

Cabe destacar, ainda, que o ateliê investigativo favorece a inclusão, pois respeita os diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e formas de expressão das crianças. Ao oferecer múltiplas possibilidades de interação com os materiais, esse espaço permite que cada criança participe de acordo com suas capacidades, promovendo equidade e valorização da diversidade no contexto educativo (BRASIL, 2018).

Ao proporcionar liberdade de expressão e ausência de modelos prontos, o ambiente estimula a imaginação e a originalidade, permitindo que a criança desenvolva soluções próprias e inovadoras. Esse processo é essencial para a formação de sujeitos criativos, capazes de pensar criticamente e atuar de forma transformadora na sociedade (KRAMER, 2011).

Por fim, é fundamental compreender que os ateliês investigativos não se configuram apenas como um espaço físico, mas como uma concepção pedagógica que valoriza a escuta, a investigação e a construção coletiva do conhecimento. Sua efetivação depende de uma mudança de postura por parte do educador e da instituição, que devem reconhecer a importância da criança como protagonista e investir em práticas que promovam a aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que as práticas investigativas na Educação Infantil, especialmente por meio do uso de materiais heurísticos, cantos sensoriais e ateliês investigativos, constituem estratégias pedagógicas fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Ao longo da análise, tornou-se possível compreender que essas abordagens favorecem a aprendizagem ativa, promovendo a curiosidade, a autonomia e a construção de conhecimentos a partir da experiência e da interação com o ambiente.

Os materiais heurísticos mostraram-se relevantes ao possibilitar a exploração livre e a experimentação, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, motor e social. Ao manipular diferentes objetos, a criança amplia suas capacidades de observação, investigação e resolução de problemas, tornando-se protagonista de seu processo de aprendizagem. Da mesma forma, os cantos sensoriais destacam-se por proporcionar experiências que integram percepção, emoção e conhecimento, favorecendo a construção de significados e o desenvolvimento da linguagem e das relações sociais.

Os ateliês investigativos, por sua vez, consolidam-se como espaços que valorizam a criatividade, a expressão e a experimentação, permitindo que a criança explore múltiplas linguagens e desenvolva

seu pensamento crítico. Nesses ambientes, a aprendizagem ocorre de forma integrada, articulando diferentes áreas do conhecimento e promovendo experiências significativas que respeitam os ritmos e as singularidades infantis.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel do educador, que se configura como mediador das experiências, responsável por organizar o ambiente, observar as ações das crianças e propor intervenções que ampliem as possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, a intencionalidade pedagógica e a formação docente são elementos essenciais para a efetivação dessas práticas, exigindo uma postura reflexiva e sensível às necessidades da infância.

Ainda existem desafios a serem superados, especialmente no que se refere à organização dos espaços educativos e à valorização de metodologias investigativas. Torna-se necessário repensar práticas tradicionais e investir em propostas que priorizem a experimentação, a escuta e o protagonismo infantil, garantindo uma educação mais significativa e alinhada às demandas contemporâneas.

Conclui-se que a utilização de materiais heurísticos, cantos sensoriais e ateliês investigativos contribui de maneira significativa para a construção de aprendizagens mais ricas e contextualizadas, promovendo o desenvolvimento integral da criança. Investir nessas práticas é reconhecer a infância como um período de descobertas e potencialidades, no qual a criança aprende por meio da ação, da interação e da investigação, construindo conhecimentos que a acompanharão ao longo de sua trajetória escolar e social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil**. Porto Alegre: Penso, 2008.

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

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Penso, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. **Professores e formação docente**. Lisboa: Dom Quixote, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2012.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio* **Emilia: escuta, investigação e aprendizagem.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.



A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, O MESMO MODELO DO SÉCULO XIX?

THE HISTORY OF EDUCATION: THE SAME 19TH-CENTURY MODEL?

REBECCA BEZERRA DIPARDO
Graduação em História pela Universidade Cruzeiro do Sul (2020); Professora de Ensino Fundamental II – História – na EMEF Senador Lino de Mattos.

RESUMO

Este artigo aborda a história da educação e suas transformações ao longo dos séculos, questionando as afirmações de que a escola do século XXI utiliza o mesmo modelo do século XIX. Perpassa por modelos tradicionais de aprendizagem baseados na figura do professor como fonte e transmissor do conhecimento até o modelo atual no qual o professor é mediador de informações. A pesquisa foi baseada na revisão bibliográfica de artigos, notícias e livros sobre a relação entre o ensino efetivo e a produção teórica e busca identificar as principais dificuldades da educação brasileira em não conseguir melhorar o processo de aprendizagem. A conclusão identifica que é necessário um trabalho conjunto entre família, Estado e escola para que ocorra avanço na educação e transformação na sociedade, e não apenas inovações teóricas.

Palavras-chave: educação; história; século XIX; século XX

ABSTRACT

This article examines the history of education and its transformations over the centuries, questioning claims that the 21st-century school system employs the same model as the 19th century. It traces the evolution from traditional learning models—centered on the teacher as the source and transmitter of knowledge—to the current model, in which the teacher acts as a mediator of information. The research is based on a literature review of articles, news reports, and books regarding the relationship between effective teaching and theoretical scholarship, seeking to identify the primary obstacles preventing Brazilian education from improving the learning process. The conclusion highlights the need for a

collaborative effort among families, the State, and schools to achieve educational progress and societal transformation, rather than relying solely on theoretical innovations.

Keywords: education; history; 19th century; 20th century

INTRODUÇÃO

A forma de ensinar sofreu diversas transformações desde o surgimento da humanidade. Inicialmente voltada para habilidades práticas do dia a dia familiar e manutenção da cultura e de costumes por meio da tradição oral. Ainda na Antiguidade iniciou-se a formação formal básica com o surgimento das Academias, baseadas nos métodos dos filósofos antigos. Conforme a sociedade se modificava, também o fazia a forma de educar. O objetivo da educação passou da busca por um espírito mais próximo de Deus, durante a idade média, para a busca da precisão humana sobre o conhecimento do mundo, a partir do iluminismo até os nossos dias.

Diversas teorias foram criadas para explicar qual seria a melhor forma de ensinar, e qual objetivo atenderia um desenvolvimento humano benéfico para a sociedade. Porém, a educação brasileira se encontra rodeada de desafios, de demandas e de impasses. Como metodologias inovadoras podem ser aplicadas no sistema de ensino brasileiro. Qual a provável solução para os desafios que os professores enfrentam em sala de aula. Qual o papel das famílias, do Estado e da escola do desenvolvimento, não só do estudante, mas da sociedade em sua integralidade. Essa parceria é que produzirá mudança efetiva na sociedade brasileira.

UM PANORAMA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A necessidade de uma formação sempre esteve presente ao longo da história. Desde os primórdios, adultos passavam seus conhecimentos para as crianças, buscando prepará-las para a vida. Inicialmente, os saberes eram transmitidos oralmente, por meio de histórias, ou pela prática da profissão. Os anciãos eram os guardiões dos costumes daquela sociedade, e por isso eram respeitados e consultados. Não existia uma instituição que se especializava no ensino, eram as próprias famílias que passavam sua cultura e tradições.

Com o surgimento da escrita a forma de educar começa a se modificar. O registro escrito permite que conhecimentos permaneçam, mais ou menos da mesma forma, por mais gerações. Para realizar rituais religiosos ou praticar uma profissão a criança passava por um processo de formação, ainda muito baseada na prática, mas que necessitava de uma base teórica. Entre o povo judeu era comum que as crianças decorassem o pentateuco, para que os valores e tradições ficassem gravados e continuassem sendo praticados.

Entretanto, o acesso a escrita era limitado a um grupo privilegiado, que normalmente fazia parte do governo, ou de famílias importantes. Também por um longo período a educação formal da escrita ficaria restrita aos rapazes. Na Antiga Grécia, especificamente em Atenas, o foco do aprendizado era a formação integral dos rapazes, o objetivo era que eles fossem capazes de exercer sua cidadania, sendo ativos na tomada de decisão dentro da pólis. Eles deveriam ser excelentes em vários campos de

conhecimento, tanto intelectual como escrita, música e cálculo, quanto físico com a prática de esportes. A educação formal buscava construir homens completos, que se integrassem a sociedade e lhe fossem úteis.

Não existia uma educação superior institucionalizada. O mais próximo seria os sofistas, que vendiam seus conhecimentos de filosofia e retórica para famílias ricas. Posteriormente, Sócrates formaria a "Academia", onde ensinava o pensamento autônomo. A utilização de perguntas e especulação produzia a dúvida naqueles que o ouviam, esses faziam uso do senso crítico e observação para produzir respostas. Apesar do incentivo a erudição e ao conhecimento entre os meninos, entre as meninas a produção de conhecimento não era voltada à retórica e à matemática, mas sim aos trabalhos dentro de casa em espaços reservados a elas, conhecidos como gineceus. Há registro posterior, já no período do Império Romano Oriental, de Hipátia de Alexandria, que obteve instrução e se tornou professora de filosofia, astronomia e matemática, considerada a primeira mulher a exercer tal função.

Em Esparta o objetivo da educação formal era outro. Eles formavam guerreiros, homens que fossem capazes de tomar decisões em batalhas. Valorizavam muito mais o aspecto físico e disciplina militar. Diferente de Atenas, os rapazes espartanos não eram incentivados a questionar seus superiores hierárquicos. Produzindo um outro tipo de sociedade e outra ideia do que era ser um homem completo.

Durante a República e Império Romano a educação formal era essencial e relevante. Também restrita aos homens pertencentes à elite romana, a educação tinha objetivo de moldar o caráter do homem, baseada na honra e na dignidade. Quase uma combinação entre Atenas e Esparta, a disciplina e hierarquia militar eram tão importantes quanto a erudição. O ensino da retórica, para aqueles que exerciam a função de senador, era essencial. A eloquência e a construção argumentativa do discurso demonstravam a qualidade do senador.

Com a queda do Império romano, houve a desestabilização do sistema de ensino. A Igreja, assim como em outras áreas, se tornou a mantenedora da educação. Ela preencheu o vácuo de poder e transformou a forma de ensinar. Diferentemente do que é difundido, a Idade Média não foi a "Idade das trevas". O conhecimento não foi apagado ou ignorado. A Igreja continuou o ensino por meio de preceptores, dentre as famílias ricas como Alcuíno de Iorque (725-804) que foi preceptor da família de Carlos Magno, e dentre os membros da igreja a educação ocorria nos Mosteiros. A partir do século X se institucionalizou as Universidades, que levavam esse título, porque formavam integralmente o indivíduo. Ainda baseada nas disciplinas da antiguidade clássica como retórica, matemática e música, e na metodologia dos filósofos antigos, porém buscavam por um ideal elevado da humanidade. A ênfase era na formação e na maturidade espiritual do ser humano, para além da formação física e intelectual.

O ensino medieval era dividido entre dois métodos: a Patrística e o Escolástico. Em ambos o educador é conservador e transmissor de tradições e do conhecimento. A patrística foi desenvolvida pelos "pais da igreja", sendo o mais relevante Santo Agostinho de Hipona, era idealista e platonista, baseada em

perguntas e respostas como foco no espírito. Existia uma ordem do conhecimento e tinha por objetivo racionalizar a fé e aproximar o indivíduo de Deus.

O método escolástico, que era predominante no período, foi desenvolvido por São Tomás de Aquino tinha ênfase realista e aristotélica. Também buscava um equilíbrio entre a fé e a razão, a partir da lógica e da dialética, utilizando a reflexão teórica e os conhecimentos das ciências naturais. Os procedimentos utilizados eram *lectio* (leitura), quando o mestre fazia a leitura e apresentava o texto bíblico ou filosófico, então vinha o *quaestio,* uma questão-problema que era colocada para ser discutida, e por fim o *disputatio*, quando os alunos debateriam e promoveriam argumentos a favor ou contra à questão apresentada. O objetivo era chegar em conclusões sobre o assunto utilizando a razão e a base teológica cristã.

No período do Renascimento novas mudanças são introduzidas. Movimento de origem italiana que expandiu para o resto da Europa. É nesse período que começa a se fundamentar a busca pelo conhecimento centralizado no ser humano, ou seja, que valoriza a compreensão do mundo físico, sem se basear em mitos ou em motivações sobrenaturais e divinas. As artes plásticas, a arquitetura, literatura e música florescem em cidades como Florença, a produção intelectual baseada na experimentação é difundida por pensadores como Leonardo da Vinci (1452-1519) e Galileu Galilei (1564-1642).

Não há o abandono da fé ou da cosmovisão cristã, mas uma ênfase àquilo que pode ser provado e constatado por meio da observação. Há um retorno aos conhecimentos da Antiguidade e sua produção literária e artística. A busca pela perfeição física humana é demonstrada nas esculturas, como Davi, e pinturas, como a Capela Sistina, de Michelangelo. É nesse período que ocorre a consolidação dos Estados Nacionais como Portugal e Espanha e que a classe burguesa começa a prosperar.

Os burgueses buscavam se educar e adquirir a cultura letrada que as elites possuíam. Essa busca promove acesso ampliado da educação formal. Escolas para essa nova classe começam a surgir, entretanto ainda não são padronizadas. Alguns professores eram disponibilizados pelas dioceses da Igreja Católica, que enfatizavam a disciplina e a vida religiosa, a ordem mais reconhecida por esse ensino foi dos jesuítas. Aqueles mais abastados contratavam preceptores para ensinar seus filhos e patrocinavam artistas, arquitetos e músicos para produzirem obras que valorizassem suas famílias, esses ficaram conhecidos como Mecenas.

Surgem, então, novas academias e liceus que promoviam o estudo desse pensamento greco-romano entre os jovens ricos, dividindo espaço com os pensamentos eclesiásticos. Reformas nas universidades realçam a importância das habilidades artísticas, da observação e da experiência. Pensadores como Michel de Montaigne (1533-1592) e Jan Amos Comênio (1592-1670) prezam pelo senso crítico. Comênio introduz o pensamento de educação universal, que o acesso ao conhecimento não poderia ficar restrito a um grupo, pois Deus criou todos com capacidade intelectual. Apesar de não ser implementado de fato, o pensamento de Jan é fundamental para a universalização posterior.

O ENSINO CONTEMPORÂNEO (SÉCULOS XVIII-XX)

Com o estabelecimento dos Estados Nacionais a educação se tornou importante instrumento de consolidação da nação. O pensamento iluminista tinha em seu centro o uso da razão e a secularização do governo e suas instituições. Marquês de Pombal se baseou nesse pensamento para reformular o governo de Portugal, criou bases para um sistema público de educação, com professores não eclesiásticos e com rigor bibliográfico. Não era exclusão total da religião, porque não foi abolido o ensino religioso, mas as medidas passavam o controle da educação para a mão do Estado.

Esse pensamento se manteve ao longo do século XIX, quando os Estados utilizaram as instituições de ensino para consolidar sentimentos nacionalistas e criar mão de obra, produzindo cidadãos competentes, preparados e produtivos. O ensino deveria contribuir para o crescimento da nação. Ao mesmo tempo que a instrução possuía caráter individualista, para o desenvolvimento de cada pessoa. Foram introduzidas novas áreas de conhecimento (ciências sociais) como a geografia e sociologia.

Os sistemas eram diversos, pois cada país presava por métodos e objetivos diferentes. O Sistema Prussiano de Wilhelm von Humbolt incentivava a disciplina e a hierarquia. Sistema que será mantido após a consolidação nacional alemã de 1870, procurando gerar uma nação unificada culturalmente e intelectualmente. O pensamento Positivista de Comte entendia que a educação formal era necessária, também estabelecida na disciplina e hierarquia, um “simulacro” da autoridade governamental através da figura do professor que possuía autoridade sobre o aluno, contudo o seu foco era na racionalização da sociedade que produziria uma educação redentora.

O sistema positivista foi uns dos mais difundidos no período. Não só na educação, mas nas instituições de pesquisa e nos setores administrativas do governo. A base teórica era a mais relevante para esse sistema, portanto necessitava de técnicas que auxiliassem na memorização dessa teoria. Essas técnicas foram desenvolvidas por fisiólogos e psicólogos e ficaram conhecidas como Behaviorismo. A ação repetida diversas vezes consolidava o conhecimento, podendo incentivar comportamentos positivos com recompensas, como experimentado por Ivan Pavlov. Outros autores dessa teoria são John B. Watson e B. Frederich Skinner. É nesse período que a escola tradicional será estabelecida e copiada por todo o mundo.

MESMO MODELO DO SÉCULO XIX?

As transformações não pararam de ocorrer ao longo do século XX. Autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Ausubel e Carl Rogers trouxeram outras perspectivas para o aprendizado. Formaram-se, então, teorias como a humanista, que pretende desenvolver a pessoa integralmente, inclusive sua saúde física e emocional. A cognitivista, que trabalha o processo mental com foco no processo individual, aqui o professor é apenas o mediador da informação, quem produz o conhecimento é o estudante. A

construtivista prioriza a experiência e a produção própria, o erro é necessário para que o conhecimento seja adquirido plenamente. E a sociocultural que produz uma interlocução entre o ambiente social do estudante e as informações da educação formal.

Esses pensamentos serão enfatizados dentro dos cursos de licenciatura e pedagogia em oposição à teoria de aprendizagem tradicional. Ao longo do século XX e adentrando ao século XXI, as teorias terão seu momento de relevância e produzirão legislações e ambientes estudantis diversos. Papel, lápis e lousa não são mais suficientes para que o processo de aprendizagem ocorra. Termos pararam de ser utilizados, porque não faziam mais sentido dentro da nova concepção de escola. “Aluno” não representa mais aquele que estuda, pois ele não é desprovido de “luz”, ele é um estudante, porque é protagonista do seu processo de estudo.

Não só as teorias se modificaram, elas se modificam, porque o mundo também o faz. Novas matérias, como informática, fizeram-se necessárias para adequar o estudante ao mundo moderno. Novas metodologias que trouxessem o protagonismo estudantil são utilizadas em salas de aula. As metodologias ativas, como sala de aula invertida, gamificação, estudo de caso, aprendizagem por pares ou baseada em problemas e o ensino híbrido, enriquecem o processo de aprendizagem e interligam o mundo com a sala de aula.

A resposta para a pergunta: Continuamos com o mesmo modelo de ensino do século XIX é NÃO. Então, por que a mídia, os pedagogos e tantos outros profissionais que avaliam a educação repetem esse discurso. O artigo publicado pelo jornal *Gazeta do Povo* tem como título “**Não se planeja escola do século XXI com a lógica do século XIX**”. Mas alguém planeja uma aula com a lógica do século XIX? Não, mas o autor destaca que as ideias de inovação estão apenas no discurso “É curioso como a escola brasileira continua prometendo formar cidadãos — mas trata o aluno como se fosse uma máquina de marcar X.”

As escolas buscam a formação integral da criança, desde a alimentação até a saúde emocional. Há projetos dentro das escolas para desenvolver a proatividade juvenil, como a Imprensa Jovem, a leitura, com a sala de leitura, e colaboração coletiva, com campeonatos de esportes. Além de tudo que é proposto em sala de aula com as metodologias ativas. Na escuta a adolescentes realizada pelo MEC em 2024, cerca de 67% dos adolescentes entendem que a escola apoia seu desenvolvimento intelectual e emocional. Em torno de 50-40% dos estudantes se sentem acolhidos pelos adultos. Mas, o sistema nacional brasileiro se baseia em provas.

Entretanto, no momento de ingressar em uma faculdade ou curso técnico o estudante se depara com o conteúdo das disciplinas escolares. O sistema requere um saber técnico e objetivo. Avalia a interpretação textual, a memorização e o raciocínio-lógico matemático. O sistema avaliativo nacional para ingresso nas faculdades é oposto ao que se é pregado dentro das escolas. Ao mesmo tempo que os estudantes brasileiros são classificados como abaixo do nível do ranking internacional de educação. Com destaque para o PISA de 2022, no qual os brasileiros demonstraram estar abaixo inclusive no quesito criatividade.

Eles produzem apenas desenhos isolados e possuem dificuldade de propor soluções para problemas simples.

E assim como na pesquisa internacional, nos meios de informação a solução para o problema é simples: o professor precisa preparar melhor o estudante. No entanto, a realidade se mostra diferente. Os professores sentem sobrecarregados em suas funções. Muitas vezes são responsáveis por ensinar o básico, como respeito e higiene. Na pesquisa *Teaching and Learnging International Survey* - TALIS promovida pela OCDE em 2024, professores relataram que perdem cerca de 20% do tempo de aula com controle de sala de aula. Casos de violência triplicaram, professores são ameaçados e ofendidos, todos os dias, exercendo o seu trabalho.

Para que a sociedade se desenvolva é necessário que as famílias e o governo entendam que a educação deve ser priorizada. A lei de diretrizes da educação estabelece a participação de duas instituições "Art.2ª A educação é dever da família e do Estado [...]"

A ordem da escrita não é ao acaso. A família é a primeira responsável pela educação não-formal da criança. É dentro do núcleo familiar que instruções de respeito e de convivência se iniciam. A parceria entre família é escola produz uma visão mais abrangente do estudante, podendo desenvolvê-lo de maneira mais integral. Assim como o Estado é de suma importância para que padrões de educação e seu acesso sejam universais dentro do território nacional.

Países que priorizam a educação possuem progressos mais significativos, produzindo maiores níveis de qualidade de vida, de índices de desenvolvimento humano (IDH), diminuição da pobreza e crescimento produtivo. A Coreia do Sul é um exemplo de crescimento e superação quando implementou maciço investimento na educação básica e superior. Essa transformação é visível na sociedade coreana em comparação ao que era nos anos 80. A prioridade do Estado não deve ser apenas melhora de índices no papel, mas sim, o desenvolvimento real da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação passou por diversas transformações ao longo da história. Ressignificou conceitos, inovou metodologias de ensino e transformou espaços e indivíduos dentro da sociedade. Mas ao longo de toda a história algo foi comum, a busca pela transformação do indivíduo por meio da educação. Essa continua sendo o foco do aprendizado, a abertura de novas portas, sejam profissionais, sejam mentais, para as pessoas que passam pela escola. Entretanto, também se encontra desafios por todo o processo.

Na escola brasileira atual os obstáculos são diversos. A grande quantidade de estudantes dentro da sala de aula, a falta de respeito e consideração pelo professor, o aumento da violência, dificuldade de concentração, falta de responsabilidade e um sistema nacional que se baseia em notas e índices, indo no caminho oposto do desenvolvido pelos pedagogos. O desequilíbrio ocorre, porque apesar das

tentativas de mudança e busca conhecimentos que desenvolvem outras áreas, como a emocional, elas se chocam com um sistema que prioriza habilidades teóricas e com uma sociedade que não vê a educação como um elemento de transformação, mas como uma obrigação sem sentido.

Para que o cenário escolar brasileiro se modifique é necessário mudança de rota e alinhamento de objetivos. Não uma nova teoria, nem uma nova função ao professor. Mas uma busca pela participação integral da sociedade. Intensificando o compromisso familiar no processo de aprendizagem do estudante, principalmente em valores morais básicos como o respeito, a honestidade e a responsabilidade. Alinhamento do sistema de ensino brasileiro ao protagonismo estudantil e ao reconhecimento da produção de conhecimento que ele produz. E por fim, valorizar o professor e seu trabalho como mediador, por meio de leis que preservem sua integridade física e sua autoridade em sala de aula. Apenas quando a sociedade brasileira compreender que a educação é essencial para a formação do cidadão é que a qualidade de vida se transformará.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, M. **História da Educação.** 1ª Edição. Curitiba: IESDE Brasil, 2017.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

DIAS, E. **Desafios da educação no século XXI: crise global do aprendizado, exclusão escolar e obsolescência diante da evolução tecnológica.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciência e Educação – REASE. São Paulo, v.09, n.07, jul.2023. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10654/4456. Acesso em: 18 de agosto de 2026.

Results from TALIS 2024 - Country notes: Brazil. **Oecd.org**. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/brazil_1e93d3b5-en.html Acesso em: 15 de agosto de 2026.

TENENTE, L. **Mais da metade dos alunos brasileiros tem nível baixo de criatividade; país está entre os últimos de ranking internacional, diz Pisa.** 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/06/18/mais-da-metade-dos-alunos-brasileiros-tem-nivel-baixo-de-criatividade-pais-esta-entre-os-ultimos-de-ranking-internacional-diz-pisa.ghtml. Acesso em: 12 de agosto de 2026.

D'MASCHIO, A. **MEC ouve 2,3 milhões de adolescentes para repensar a escola.** 2025. Disponível em: https://porvir.org/relatorio-escuta-das-adolescencias/. Acesso em: 12 de agosto de 2026.

ROCHA, P. **Não se planeja a escola do século XXI com a lógica do XIX.** Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/nao-se-planeja-a-escola-do-seculo-xxi-com-a-logica-do-xix/. Acesso em: 12 de agosto de 2026.



UMA MATEMÁTICA MAIS ABERTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I E EDUCAÇÃO INFANTIL

A MORE OPEN APPROACH TO MATHEMATICS IN THE TRAINING OF ELEMENTARY (GRADES 1–5) AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS

REGIANE PICININ
Graduação em Matemática pelo Centro Universitário Sant'Anna (2014); Especialista em Educação Matemática pela Universidade São Judas Tadeu (2018); Professora de Ensino Fundamental II - Matemática - na EMEF Elias de Siqueira Cavalcanti.

RESUMO

O presente relato traz uma explanação sobre a abordagem do curso de formação continuada PED Brasil e uma reflexão inicial sobre sua aplicação. A abordagem reflete a origem do curso e sua transposição para realidade brasileira, explicitando seu funcionamento nos primeiros módulos, literatura utilizada e a adaptação para aulas remotas durante o período de pandemia. Traz a importância da conexão entre o currículo e a prática do professor que foram observadas em onze professores participantes de uma turma com pedagogos que lecionam no Ensino Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura do estado de São Paulo, com foco no ensino de Matemática.

Palavras-chave: PED Brasil; Formação Continuada; Especialização; Matemática.

ABSTRACT

This report presents an overview of the PED Brasil continuing education course approach and offers an initial reflection on its implementation. The approach reflects the course's origins and its adaptation to the Brazilian context, detailing its operation during the initial modules, the literature used, and the shift to remote classes during the pandemic. It highlights the importance of the connection between the curriculum and teaching practice—observed among eleven participating educators teaching Early Childhood and Early Elementary Education within the São Paulo municipal school system—with a specific focus on mathematics instruction.

Keywords: PED Brasil; Continuing Education; Specialization; Mathematics.

Introdução

Este relato de experiência tem como finalidade a apresentação das primeiras impressões da aplicação parcial do curso de formação de professores PED Brasil em ensino de matemática, com professores licenciados em pedagogia que atuam no Ensino Fundamental I e Educação Infantil da rede pública municipal da cidade de São Paulo, sob o olhar da mentoria em um grupo específico de onze professores de uma turma com trinta e quatro aluno, chamados de professores participantes.

O curso de pós-graduação desenvolvido em parceria pelo Centro Lemann e o Instituto Canoa é atualmente ofertado por universidades parceiras, com o currículo inspirado nos princípios do STEP (Stanford Teacher Education Program) da Escola de Educação da Universidade de Stanford, e adaptado a realidade brasileira. É dividido em dez módulos que enfatizam a teoria e a prática.

Pautado pelos princípios do Stanford Teacher Education Program (STEP), o PED Brasil busca redesenhar a prática docente sob a ótica da justiça social, promovendo um ensino de matemática de alta qualidade que garanta o aprendizado equitativo em salas de aula heterogêneas.

Foram aplicados os primeiros módulos desde agosto de 2019 com uma pausa em sua continuidade devido o período de pandemia e impossibilidade de sua continuidade com aulas remotas por motivos administrativos. Nesse cenário, a articulação entre a fundamentação acadêmica e o acompanhamento clínico da mentoria consolida-se como um elemento-chave para que as teorias de aprendizagem se convertam em transformações reais na rotina pedagógica das escolas públicas.

OBJETIVO GERAL

Analisar as contribuições e as primeiras impressões da aplicação dos módulos iniciais do curso de especialização PED Brasil no desenvolvimento profissional e nas reflexões pedagógicas de professores que ensinam matemática na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I na rede pública municipal de São Paulo.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- **Caracterizar os quatro primeiros módulos desenvolvidos no curso** (*Introdutório, Gestão de Sala de Aula, Ensino Centrado no Estudante* e *Trabalho em Grupo*) e identificar as principais teorias e metodologias que os fundamentam.
- **Investigar o processo de transposição e adaptação pedagógica das aulas presenciais para o modelo síncrono remoto síncrono** (via Zoom) em decorrência da pandemia de Covid-19, destacando os desafios enfrentados pela mentoria e pelos professores.
- **Identificar as evidências de reflexão e mudança de prática docente** a partir das produções textuais, estudos de caso, planejamentos e relatos dos professores participantes.
- **Discutir a abordagem da "Matemática Aberta" (baseada em mentalidades matemáticas)** como promotora de equidade relacional, valorização do erro e quebra do contrato didático tradicional.

JUSTIFICATIVA

A formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) constitui um dos principais gargalos históricos da educação brasileira. Docentes licenciados em Pedagogia frequentemente enfrentam a regência dessa disciplina carregando anseios, bloqueios e traumas decorrentes de suas próprias trajetórias escolares, o que muitas vezes resulta em práticas pedagógicas centralizadas na memorização de fórmulas e na resolução de exercícios puramente mecânicos e fechados. Diante disso, justifica-se a relevância de investigar e divulgar propostas de formação continuada que busquem romper de forma estrutural com esse cenário tradicional.

A relevância teórica, metodológica e social deste estudo fundamenta-se nos seguintes pilares:

- **Ruptura com o Contrato Didático Tradicional e Promoção da Equidade Relacional**

A transposição da abordagem de "Matemática Aberta" proposta por Jo Boaler para a formação pública paulistana oferece subsídios práticos e conceituais indispensáveis para a superação de visões deterministas de aprendizagem. Ao problematizar que "todos podem fazer matemática" e reposicionar o erro não como um fracasso, mas como um motor do crescimento cognitivo, o artigo justifica-se ao expor estratégias viáveis para a promoção de um ambiente de aprendizagem equitativo. Isso possibilita o desenvolvimento de uma "equidade relacional", na qual estudantes em salas heterogêneas aprendem a ouvir, respeitar e colaborar ativamente uns com os outros.

- **Articulação Prática entre Gestão de Sala de Aula, Teoria de Aprendizagem e Mentoria Clínica**

O estudo justifica-se, ainda, ao explicitar como a formação do PED Brasil supera a mera transmissão de "receitas prontas" ou manuais didáticos engessados. A análise dos módulos demonstra que a transformação real do fazer pedagógico perpassa uma tríade indissociável:

- O domínio técnico de gestão do espaço, tempo e estabelecimento de rotinas (pautado em autores como Lemov e Rogers);
- O olhar empático e humanizado sobre as dimensões sociais, identitárias e cognitivas do estudante (embasado em Darling-Hammond, Bransford e Freire); e
- A atuação inovadora da mentoria clínica como ferramenta de acompanhamento semanal, reflexão sobre a ação e redesenho das práticas docentes.

- **Registro Histórico de Adaptação Emergencial para o Ensino Remoto**

Por fim, este artigo apresenta um valor documental e acadêmico singular ao registrar as estratégias de transposição de um curso de pós-graduação eminentemente prático e clínico para o formato remoto síncrono (via Zoom) durante o período da pandemia de Covid-19. Demonstrar as readaptações sofridas nos processos de planejamento de tarefas e o impacto dessas mudanças nas práticas dos professores participantes contribui ativamente para a literatura científica sobre formação docente em contextos de crise, oferecendo caminhos sólidos para o desenho de políticas públicas de formação híbridas e continuadas no futuro.

PROBLEMA

COMO A TRANSPOSIÇÃO E A APLICAÇÃO DOS MÓDULOS INICIAIS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PED BRASIL CONTRIBUEM PARA A REFLEXÃO DOCENTE E PARA A TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE MATEMÁTICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL I?

Módulos desenvolvidos

Os desenvolvidos nesse grupo específico foram: Introdutório, Gestão de sala de aula, Ensino centrado

no estudante e Trabalho em grupo.
No módulo Introdutório, os professores participantes tiveram o primeiro contato com os objetivos do curso e cronograma, onde foram estabelecidas de forma democrática as regras de convivência do grupo, expressaram suas impressões pessoais com a matemática e o trabalho em grupo, demonstrando seus anseios e bloqueios com a temática. Nesse primeiro momento foram utilizadas atividades com o objetivo de construir habilidades sociais, nomeados de projetista mestre e círculos partidos.
A discussão sobre conhecimentos necessários para a docência, a necessidade de construção de uma comunidade profissional com base no respeito e seus membros recursos uns aos outros, o ensino como profissão, benefícios da observação de aulas, a sala de aula como um sistema social e equitativa, os benefícios da mentoria, como trabalharmos juntos também foram abordados nesse primeiro momento.
No segundo módulo, Gestão de sala de aula, o objetivo foi propiciar ao professor participante uma visão geral da sala de aula com suporte de atividades desafiadoras e engajadoras que desenvolvem a aprendizagem equitativa dos estudantes. A criação de um ambiente produtivo com a participação ativa de todos os estudantes independente de suas aptidões e dificuldades, criando assim, um ambiente inclusivo.
A ampliação de repertório de possíveis regras em sala de aula, arranjos possíveis, o uso adequado do tempo, estratégias de controle de atenção dos estudantes e como lidar com os comportamentos desafiadores, foram tópicos abordados nesse módulo. Esta abordagem gerou reflexão nos professores participantes quanto a sua atuação e gestão de sala de aula, conforme suas participações durantes as aulas.
No terceiro módulo, Ensino centrado no estudante, o foco é no desenvolvimento e aprendizagem do aluno com as perspectivas psicológicas, cognitivas e sociais, como a comunidade escolar, em especial o professor pode ajudar para o seu desenvolvimento. Estreitando as conexões entre as teorias de aprendizagem e as práticas em sala de aula, com o estudo de estratégias que melhor se adequam as diferentes fases de desenvolvimento e situações específicas. Interpretação do mundo na perspectiva de um adolescente, examinando seu desenvolvimento acadêmico, social e cognitivo em diversos ambientes, seja este escolar ou não. Com o uso da afetividade e empatia em suas aulas, de modo que o aluno atenda as expectativas de ensino e aprendizagem esperadas pelo professor participante, verificando que a aprendizagem é um ato social.
No quarto e último módulo desenvolvido de maneira remota, o Trabalho em grupo em salas de aulas heterogêneas, possuí uma abordagem pedagógica com estratégias de resoluções de problemas, de modo que desafiam o professor participante em sua aprendizagem, utilizando registros de diferentes maneiras em suas atividades, transitando entre quadros, como a aritmética, algebrização, geometria e descrição. Nesse módulo são convidados a pensar abstratamente e utilizar materiais pedagógicos, como material dourado, escala cuisenaire, barbantes, cartazes, lápis de cor, régua, compasso, tangram entre outros, de modo que possam representar seu raciocínio e pensamento matemático.
Para que se tenha uma maior diversidade de ideias de resoluções, são proposta atividades que contemplem uma grande ideia matemática, de acordo com Charles (2012) “Uma *Grande Ideia* é uma afirmação que contém uma ideia central para o aprendizado da matemática, e que conecta diversas compreensões matemáticas em um todo coerente.”
Os professores participantes são convidados a discutir casos específicos de uma sala de aula, trabalhos em pequenos e grandes grupos, elaboração e análise de atividades adequadas as habilidades do currículo, usar construtores de habilidades para desenvolvimento de novas habilidades, delegar autoridade, autoavaliação e gestão do trabalho, orientar quanto as múltiplas habilidades envolvidas nas atividades, intervir em relação ao status dos estudantes quando necessário e fazer perguntas de maneira que o grupo reflita sobre suas teorias e hipóteses de resolução de uma atividade, Boaler (2020, p.85) cita um exemplo de intervenção “Você sabe criar outra representação das ideias? Um esboço, um rabisco, um objeto físico ou uma forma de movimento?”, ao final apresentam suas resoluções por meio de cartazes, jogral, vídeos, teatro, entre outros.

A transição sequencial entre esses quatro módulos reflete uma intencionalidade pedagógica que vai muito além da mera divisão programática. Ao iniciar com a quebra de paradigmas e o acolhimento das próprias fragilidades matemáticas dos docentes no módulo *Introdutório*, o curso constrói a base de confiança necessária para que as técnicas do módulo de *Gestão de Sala de Aula* não sejam aplicadas de maneira puramente controladora. Essa gestão estruturada do ambiente, do tempo e das rotinas serve, então, como o arcabouço físico e social indispensável para que o professor possa, no módulo seguinte, descentralizar sua autoridade e focar verdadeiramente no *Ensino Centrado no Estudante*, reconhecendo as subjetividades e as dimensões socioafetivas do desenvolvimento de cada criança.

Essa engrenagem formativa encontra seu ápice prático no módulo de *Trabalho em Grupo em Salas de Aula Heterogêneas*. Nesse estágio, a abordagem pedagógica desafia frontalmente a visão de que a matemática é uma disciplina linear e individualista. Ao articular o conceito de "Grandes Ideias" com o uso de múltiplos recursos materiais e registros de representação semiótica — transitando dinamicamente entre o geométrico, o aritmético e o descritivo —, o programa capacita os docentes a desenharem tarefas de teto alto e piso baixo, ou seja, atividades acessíveis a todos os estudantes, mas que oferecem profundidade intelectual para que cada um alcance seu potencial máximo cognitivo.

Por fim, a transposição emergencial deste último módulo para o formato remoto síncrono, por meio da plataforma Zoom, evidenciou a resiliência metodológica da formação continuada frente ao distanciamento social. Embora a impossibilidade das interações físicas tenha exigido uma reconfiguração nos relatórios solicitados e nas dinâmicas de feedback, ela também acelerou o desenvolvimento de novas competências digitais nos professores participantes, que adaptaram de imediato essas práticas cooperativas para suas próprias salas de aula virtuais. Nesse processo, o papel do mentor consolidou-se como um elemento de suporte clínico semanal indispensável, garantindo que o isolamento social não se traduzisse em isolamento pedagógico, e mantendo ativo o engajamento na construção de uma matemática mais aberta, humana e equitativa.

Evidências

Evidências de reflexões foram possíveis e diagnosticada com a entrega de atividades em grupos heterogêneos durante as aulas e produções textuais e filmagens de aulas e recortes de aulas durante o desenvolvimento dos módulos.

No Introdutório foram desenvolvidas atividades individuais e em grupos durante as aulas, em salas com professores que atuam no Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e no Ensino Fundamental II na disciplina de matemática e/ou ciências. Essa estratégia foi utilizada pois o módulo introdutório contempla o mesmo currículo para os níveis citados.

Em Gestão de sala de aula, foi necessária a fragmentação da turma do módulo anterior, separando-se as turmas em três grupos: professores pedagogos que lecionam na Educação Infantil e Ensino Fundamental I com foco no ensino da matemática, Professores do Ensino Fundamental II com foco no ensino da matemática e outro grupo com foco no ensino de ciências. Essa fragmentação foi necessária devido as particularidades das abordagens e currículos de cada segmento.

O grupo de professores pedagogos, executaram atividades em grupos heterogêneos em sala de aula e quatro relatórios individuais, conforme abaixo:

O contexto do meu trabalho, onde apresenta as características de seu trabalho.

- A reflexão sobre um dilema em sua sala de aula.
- Um contato com a família de um estudante.
- E o planejamento de gestão e organização de sua sala de aula.

Para a elaboração deste módulo foram utilizadas literaturas como FREIRE (1996), ROGERS (2015), LEMOV (2011) e WEINSTEIN e NOVODVORSKY (2015), desenvolvendo a reflexão de como a promoção de um ambiente acolhedor e propicio para criação de uma comunidade de aprendizagem efetiva influenciam nos objetivos dos professores participantes.

No terceiro módulo, Ensino centrado no estudante, os professores participantes desenvolveram atividades em grupos durante as aulas presenciais e um estudo de caso de uma criança. Com o auxílio da mentoria os professores participantes fizeram a gravação de vídeo de uma atividade matemática com o estudante da pesquisa, que foi analisado e discutido com o mentor ressaltando pontos positivos e pontos a serem melhorados no desenvolvimento da atividade matemática.

Para a produção do estudo de caso os professores participantes foram orientados à conhecer seus alunos em três dimensões: em primeiro como eles aprendem, em segundo a formação de sua identidade e como se definem, e em terceiro o contexto no qual estão inseridos. Após essa imersão no cotidiano do aluno escolhido para a pesquisa foi possível a elaboração de relatórios que no final os subsidiaram à redação do estudo de caso. Relatórios estes compostos por: 1 – A aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, 2 – Desenvolvimento social e formação de identidade, e 3 – desenvolvimento em múltiplos contextos.

Autores como BURGOS e ROSSI (2014), DARLING-HAMMOND e BRANSFORD (2005), DESSEN e POLONIA (2007), BRANSFORD, BROWN e COCKING (2007), RIES (2003), entre outros embasaram as reflexões de dados coletados do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), PISA (Program Internacional de Avaliação dos Estudantes) e reportagens da revista Nova Escola, que envolvem questões de gênero, raça e educação sexual.

No quarto módulo, a dinâmica foi diferente, pois devido a pandemia o distanciamento social foi necessário e as aulas se tronaram remostas por meio da ferramenta Zoom. O uso de grupos foi possível, com isso as atividades foram adaptadas pelos docentes do curso, com a prática durante as aulas, os professores participantes também adaptaram as atividades e conseguiram aplicar em suas aulas remotas com os estudantes que possuem diferenciados conhecimentos, em diversos níveis de ensino e histórias pessoais únicas, que ao serem desafiados também aprendem a trabalhar em grupo em prol da resolução do desafio proposto. As leituras utilizadas foram COHEN e LOTAN (2017) e STEELE (2010).

Inicialmente o professor participante deveria desenvolver sua reflexão com a entrega de cinco relatórios e a filmagem de aula de trabalho em grupo, os relatórios eram: O Contexto da sala de aula com um olhar mais específico para o perfil social e cultural dos estudantes, Lista de alunos com amostra de suas habilidades matemáticas, Planejamento de uma atividade completa (composta por objetivos e evidências de aprendizagem), Planejamento de uma orientação de múltiplas habilidades e Reflexão sobre a aplicação. No ensino remoto, os relatórios mudaram para O Contexto da sala de aula com um olhar no ensino remoto e Planejamento de uma atividade completo e suas possíveis implicações no ensino remoto. Os outros relatórios foram desenvolvidos em encontros remotos com os Mentores e a filmagem foi adiada para o presencial.

Este foi um grande desafio, pois se tratava de um curso totalmente presencial que foi replanejado para o remoto com aula síncronas e assíncronas. O Mentor que possuía o papel de acompanhamento clínico, ao subsidiar o professor em sua prática, passou a ter um papel mais atuante e semanal como docente, com orientações de elaboração de um planejamento de uma atividade adequada ao trabalho em grupo em salas de aulas heterogêneas, para posterior aplicação no ensino presencial.

A sistematização dessas evidências por meio de relatórios estruturados revelou-se um poderoso instrumento de autoavaliação e desenvolvimento da práxis docente. Ao descreverem detalhadamente o contexto de atuação, confrontarem dilemas reais de suas salas de aula e planejarem rotinas e dinâmicas de acolhimento sob a luz de referenciais teóricos consolidados, os professores deixaram de lado a aplicação mecânica de regras para adotar uma postura de professores-pesquisadores. Essa escrita reflexiva permitiu que os docentes visualizassem suas salas de aula não como espaços homogêneos e passivos, mas como ecossistemas dinâmicos e plurais, onde cada escolha de organização e cada forma de comunicação com as famílias exercem impacto direto no engajamento dos estudantes.

No que tange ao terceiro módulo, a elaboração do estudo de caso multidimensional representou um marco na quebra de visões estereotipadas sobre o rendimento escolar. A exigência de analisar o estudante selecionado sob as dimensões de aprendizagem, formação de identidade e contextos de

inserção social instigou os participantes a realizarem uma verdadeira imersão no cotidiano de seus alunos. O cruzamento desses dados qualitativos locais com indicadores sociodemográficos e discussões sobre gênero, raça e sexualidade propiciou uma compreensão empática e científica de que o rendimento em matemática está profundamente entrelaçado com fatores socioemocionais e estruturais, ressignificando o papel do educador como um agente de equidade relacional e inclusão.
Por fim, a reconfiguração das entregas e atividades frente ao cenário pandêmico colocou em evidência a capacidade de resiliência e a flexibilidade curricular tanto da equipe de mentoria quanto dos professores participantes. A substituição temporária das filmagens de aula e o replanejamento das tarefas para o ambiente digital forçaram uma transposição didática imediata, exigindo que os docentes pensassem o trabalho em grupo a partir de ferramentas síncronas de interação. O suporte clínico do mentor, que passou a intervir semanalmente na orientação e no desenho dessas atividades cooperativas, funcionou como um andaime pedagógico essencial, garantindo que o rigor conceitual do curso e a busca por tarefas de matemática de teto alto e piso baixo se mantivessem preservados mesmo diante das barreiras impostas pelas telas.

Como é a abordagem matemática

Os professores participantes desenvolvem resoluções de problemas que contemplam uma grande ideia matemática, como citado anteriormente. As atividades possuem um conteúdo chave da matemática que pode ser explorado de acordo com a intencionalidade deste professor, contemplando objetivos de aprendizagem que vão desde o conceito inicial ao conceito mais complexo, que será alcançado de acordo com a exploração do estudante. Para que ocorra a aprendizagem significativa, cabe ao professor mediador em sala de aula estimular os estudantes ao desafio proposto.
Atividades como essa são abordadas pela professora Jo Boaler em seu livro Mentalidades Matemáticas, utilizando como base teorias de aprendizagens, uma delas é a teoria de múltiplas inteligências como cita Gardner, onde todos são capazes de desenvolver habilidades e inteligências necessárias para a execução de uma tarefa, envolvendo a plasticidade cerebral. Algumas abordagens como “O cérebro cresce quando você faz uma nova descoberta” e “Todos podem fazer matemática” são utilizadas para engajar os estudantes durante as aulas, quanto ao professor participante, com suas participações em aula percebem a necessidade de se tornar um professor pesquisador e eterno aprendiz, ao planejar aulas mais engajadoras e que despertam a curiosidade dos estudantes, testando os caminhos possíveis de resoluções. Um outro ponto muito importante é que o erro recebe um destaque positivo, onde o estudo do erro auxilia na execução da tarefa, pois quando o estudante aprende com seu erro desenvolve novas habilidades e encontra um novo caminho para sua resolução. Nesse momento, intervenções como “O erro é bom” ou “Ainda não encontrou a resolução, mas está a caminho” ajudam os alunos a continuarem em seu processo de descoberta.

> “(...) abra a matemática, mostre a matemática como um assunto aberto e de crescimento, não um assunto fechado e fixo. Faça perguntas e avalie as diferentes ideais que as crianças revelam - diferentes rotas através do problema, diferentes maneiras de ver a matemática. (BOALER, 2016)

Podemos considerar esta abordagem como uma quebra de contrato, onde o professor que antes utilizava exercícios prontos, começa a utilizar exercícios com questões mais abertas e diversificadas maneiras de resolução. O professor mediador, seja docente do curso ou professor participante, quando o aluno apresenta um bloqueio cabe a este professor mediador fazer intervenções que levem o aluno a reflexão e posterior ação que alcancem a aprendizagem significativa.
Essa desconstrução do dogmatismo matemático impõe a necessidade de se planejar tarefas estruturadas sob a perspectiva de "teto alto e piso baixo". Ao propor problemas que possuem um ponto

de entrada simples e acessível a qualquer estudante (piso baixo), mas que oferecem caminhos de resolução complexos e profundos (teto alto), a abordagem de Jo Boaler permite que salas de aula heterogêneas trabalhem produtivamente no mesmo conteúdo conceitual. Essa abertura metodológica ressignifica a própria natureza da matemática escolar. Em vez de ser vista como um conjunto rígido de regras e procedimentos com respostas únicas e binárias (certo ou errado), a disciplina passa a ser compreendida pelos professores participantes e por seus alunos como um campo dinâmico, visual, criativo e colaborativo, propiciando o desenvolvimento de conexões cerebrais profundas por meio da diversidade de representações.

Por conseguinte, a atuação do professor como mediador desse processo exige um refinamento técnico e sensível em suas intervenções orais. Em vez de fornecer a resposta correta de imediato quando um aluno ou grupo encontra um obstáculo, o docente treinado pelo programa aprende a fazer perguntas orientadoras que estimulam o pensamento metacognitivo e sustentam o esforço produtivo dos estudantes. Essa postura docente reconstrói a dinâmica de poder na sala de aula: o professor deixa de ser a autoridade detentora do saber e passa a ser o arquiteto de uma comunidade de investigadores. Ao valorizar o processo reflexivo acima do produto final e legitimar as diferentes rotas de resolução propostas pelas crianças, consolida-se um ambiente de segurança psicológica onde arriscar, errar e argumentar matematicamente tornam-se práticas naturais e valorizadas no cotidiano escolar.

Reflexões geradas

Os professores participantes se mostraram bastante entusiasmados com o decorrer da formação, sendo que a grande maioria gostaria de continuar no modelo remoto com aulas síncronas pela ferramenta Zoom.

No módulo inicial o deslumbre foi de imediato, pois o curso foi apresentado e todos compreenderam seus objetivos, que não é dar receitas prontas de aplicação de uma aula de matemática, mas sim trazer subsídios para que o docente desenvolva uma aprendizagem efetiva e de forma equitativa em uma sala de aula heterogênea. Sabemos que na educação não existe um manual de como dar aula, pois cada turma tem sua particularidade não significando que a mesma aula preparada e executada com sucesso no 3º ano A será igual no 3º ano B. O PED Brasil propicia a discussão de estratégias, métodos e aplicações possíveis em uma aula de matemática, com isso o professor é capaz de mesclar teorias de aprendizagem e metodologias de maneira que contemple os mais diversos tipos de estudantes, sejam eles divergentes em níveis acadêmicos, sociais e culturais.

Essa transição para uma matemática aberta e inclusiva é materializada e potencializada pelo uso intencional de múltiplos recursos pedagógicos e materiais manipulativos no cotidiano das aulas. Ao encorajar os estudantes a transitarem entre diferentes representações — utilizando desde materiais concretos como o material dourado, a escala Cuisenaire e o tangram, até registros visuais em cartazes, desenhos e esquemas —, o professor cria múltiplos canais de acesso ao conhecimento matemático. Essa abordagem multimodal não apenas apoia os alunos que enfrentam barreiras na linguagem puramente simbólica ou abstrata, mas também enriquece a discussão coletiva ao revelar que uma mesma "Grande Ideia" pode ser explicada, visualizada e compreendida de diversas maneiras. Assim, o manuseio e a criação dessas representações deixam de ser meros passatempos para se tornarem ferramentas cognitivas essenciais, por meio das quais os estudantes externalizam seu raciocínio, testam hipóteses e constroem, de forma tátil e social, significados matemáticos profundos.

Em gestão da sala de aula, o docente reconhece o espaço em que desenvolve seu trabalho, a sala de aula. Reconhecendo assim os potenciais de arranjos, rotinas, controle do tempo e até como estabelecer um contrato didático e como retomá-lo quando necessário.

No Ensino Centrado no Estudante, o professor participante desenvolve um olhar mais empático em relação ao seu estudante, entendendo suas angústias e anseios, aproximando-se deste estudante e criando laços de confiança e segurança, que trazem o aluno para a aprendizagem.

No Trabalho em grupo, o uso de grupos heterogêneos faz com que os estudantes se reconheçam em uma comunidade de aprendizagem devido a mediação anterior do professor participante, sentindo-se pertencente a um grupo maior que é a sua sala, agindo de maneira colaborativa e favorável para sua aprendizagem e dos demais colegas de sala.

Após esses módulos recebemos algumas declarações da importância do PED Brasil nesse período:

Aluna X: “Em 12 anos na educação é a primeira vez que meu sonho de ter uma sala de aula "diferente" se realizou. Sempre fiz os pares produtivos na sala de aula, e o PED mostrou que é possível não só 2 alunos, mas 5 e todos podem contribuir. Não é como fazer grupos e cada um faz o que quer e o que não quer.”

Aluna Y: “Quero acrescentar que recebi trabalhos incríveis! E aqueles grupos que não conseguiram terminar durante a aula, por problemas tecnológicos e outros. Ainda me enviam seu trabalho feitos com excelência! Alunos engajados! As aulas da pós pararam. Mas, continuam em meu fazer pedagógico! Sou fã de vocês do PED.”

Aluna Z: “Pensei em desistir, mas quando eu vou para minha sala com vários conflitos e lembro das aulas de gestão, penso o quanto eu preciso de aprender mais...”

Boaler (2020, p. 146) cita “equidade relacional” referindo-se aos alunos que aprenderam a ouvir e respeitar um aos outros e compartilhar boas ideias. Refletimos se estamos desenvolvendo-a com os professores participantes de maneira que seja ampliada aos estudantes da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta é a terceira turma que realiza o curso de formação continuada no Brasil, a cada turma são reavaliadas as estratégias e abordagens para aplicações. Devido a pandemia como citado anteriormente, o curso foi suspenso por questões administrativas com previsão de retorno no primeiro semestre de 2021 para conclusão dos módulos. Dentre os professores participantes é expressiva sua satisfação com a reflexão desenvolvidas, este relato visa a divulgação desta prática de sucesso e que deverá ser aprofundada com novas publicações no futuro com o registro dos módulos faltantes e seus resultados.

Referências

BANDURA, A., POLYDORO & COLS. Teoria Social Cognitiva. **Teoria Social Cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral**. (Pajares e Olaz) Capítulo 4. Pp. 97

BRANSFORD, J.; BROWN, A.; COCKING, R. (ed.). **Como as pessoas aprendem:** cérebro, mente, experiência e escola. Comitê de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem, Comitê de Pesquisa da Aprendizagem e da Prática Educacional, Comissão de Educação e Ciências Sociais e do Comportamento, Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

BOALER, J. **Mentalidades Matemáticas: Estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador**; tradução: Daniela Bueno; revisão técnica: Fernando Amaral Carnaúba, Isabele Veronese, Patrícia Candido – Porto Alegre: Penso 2018.

BOALER, J.; MUNSON, J.; WILLIAMS, C. **Mentalidades Matemáticas na sala de aula: ensino fundamental**; tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Bárbara Barbosa Born, Maitê Nanni Fracassi, Ilza Carla Morgueto Sousa - Porto Alegre: Penso 2018.

BOALER, J.; MUNSON, J.; WILLIAMS, C. **Mentalidades Matemáticas na sala de aula: ensino fundamental – Volume 2**; tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Eliane Reame, Walter Spinelli - Porto Alegre: Penso 2020.

BURGOS, M. B.; ROSSI, L. O valor da educação escolar para as famílias: confronto entre a percepção dos responsáveis e o senso comum escolar. In: BURGOS, M. B. (org.). **A escola e o mundo do aluno:**

estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: GARAMOND, 2014. pp. 50-70.
COHEN, E.; LOTAN, R. A. **Planejando o trabalho em grupo:** estratégias para salas de aula heterogêneas. 3ª edição. Porto Alegre: Penso, 2017.
DARLING- HAMMOND, L., & BRANSFORD, J. (2005). **Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do**. San Francisco, CA, Jossey-Bass. pp. 123-125. (excerto)
DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, 17(36), 2007, pp. 21-32.
FOLHA DE S. PAULO. **Entediados, adolescentes usam redes sociais até a cada dez minutos**. Folha de S. Paulo, Caderno TEC, 07 out. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/tec/2015/10/1691243-entediadas-criancas-de-13-anos-usam-redes-sociais-ate-a-cada-dez-minutos.shtml>. Acesso em 20 set. 2016.
FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.
IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4 ed. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2011.
JILK, L. **Apoiando Professores a Notar os Pontos Fortes dos Estudantes em Aulas de Matemática**; Mathematics Teacher Educator. Vol 4, No. 2, março 2016. Universidade de Washington.
LEMOV, D. **Aula nota 10**: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. São Paulo: Da Boa Prosa, 2011.
MARTINS, A. R. **A importância do grupo para os jovens**. Nova Escola, ed. 231, abr. 2010. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/formacao/qual-papel-importancia-grupo-jovens-adolescencia-jovem-puberdade-identidade-546793.shtml?page=0#>. Acesso em 20 set. 2016.
OECD. **O que está por trás da desigualdade de gênero na educação?** PISA em foco, v. 03, mar. 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20(por).pdf> Acesso em 20 set. 2016.
RIES, B. E. Condicionamento operante ou instrumental: B. F. Skinner. In LA ROSA, J. (org.). **Psicologia e Educação:** o significado do aprender. Porto Alegre: EDPUCRS, 2003. cap. 3, pp. 57-70.
ROGERS, B. **Gestão de relacionamento e comportamento em sala de aula**. Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2015.
STEELE, C.. In the air between us: Stereotypes, identity, and achievement. In: MARKUS, H.R. and MOYA, P. M. L. (eds). **Doing race**. Norton & Company, Inc., 2010. *Tradução livre: "No ar que há entre nós"*
WEINSTEIN, C.; NOVODVORSKY, I. **Gestão da sala de aula: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes**. Porto Alegre: AMGH Editora, 2015.



“EU NÃO SEI ESCREVER, SÓ SEI COPIAR”: O MITO DA LOUSA CHEIA

“I DON’T KNOW HOW TO WRITE, I ONLY KNOW HOW TO COPY”: THE MYTH OF THE FULL BOARD

RENATA ALMEIDA VIEIRA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Federal de São Paulo (**2019**); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura do Município de São Paulo (**desde 2017**).

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão construída a partir da vivência no Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de São Paulo, campus Guarulhos, desenvolvido junto a uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola municipal de Guarulhos, no ano de 2018. Partindo da fala de um estudante: "Eu não sei escrever, só sei copiar", proferida durante a aplicação de uma ação pedagógica, o artigo problematiza práticas escolares centradas na cópia e na reprodução de conteúdos, questionando o papel simbólico da lousa como símbolo de autoridade e de um modelo de ensino que trata os estudantes como incapazes de produzir conhecimento. Com base no diálogo com autores como Paulo Freire, Dario Ragazzini e Maria Helena Camara Bastos, discute-se a cultura escolar historicamente constituída e seus efeitos sobre a autonomia e a autoria dos estudantes da EJA. O texto defende a necessidade de uma prática pedagógica reflexiva, que reconheça as especificidades, trajetórias e saberes dos jovens e adultos, superando a lógica da "educação bancária" em favor de processos de ensino-aprendizagem mais significativos. Conclui-se que o trabalho com a EJA exige do professor um exercício constante de reflexão crítica sobre sua prática, de modo a construir propostas pedagógicas que reconheçam os estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Residência Pedagógica; cultura escolar; prática pedagógica reflexiva.

ABSTRACT

This paper presents a reflection based on experiences within the Pedagogical Residency Program (PRP) at the Federal University of São Paulo (Guarulhos campus), carried out with a Youth and Adult Education (EJA) class at a municipal school in Guarulhos in 2018. Taking as a starting point a student's remark—"I don't know how to write; I only know how to copy"—made during a pedagogical activity, the article critically examines school practices centered on copying and content reproduction. It questions the symbolic role of the chalkboard as an emblem of authority and of a teaching model that views students as incapable of producing knowledge. Drawing on a dialogue with authors such as Paulo Freire, Dario Ragazzini, and Maria Helena Camara Bastos, the paper discusses historically established school culture and its impact on the autonomy and authorship of EJA students. The text advocates for a reflective pedagogical practice that acknowledges the specific characteristics, life trajectories, and knowledge of youth and adult learners, moving beyond the logic of "banking education" toward more meaningful teaching-learning processes. It concludes that working with EJA requires teachers to engage in constant critical reflection on their practice in order to develop pedagogical approaches that recognize students as active agents in the construction of knowledge.

Keywords: Youth and Adult Education; Pedagogical Residency; school culture; reflective pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

Há um mito que atravessa a cultura escolar brasileira: o de que uma lousa cheia é sinônimo de aprendizagem garantida. Essa crença, muitas vezes silenciosa, orienta práticas pedagógicas que colocam o professor como único detentor do saber e o estudante como mero copista. Foi justamente esse mito que se tornou visível durante minha vivência no Programa de Residência Pedagógica (PRP).

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, campus Guarulhos, desenvolvido pelo curso de Pedagogia, constitui-se em um dos elementos da formação inicial para os discentes e, ao mesmo tempo, contribui para a formação continuada das professoras e professores. É um modelo que tem por objetivo aproximar, relacionar e problematizar os conhecimentos científicos produzidos na Universidade com a realidade da escola pública e também com o cotidiano na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Gestão Pedagógica.

O PRP é um programa que envolve professores formados e que já atuam na área de educação, estudantes do curso de Pedagogia, estudantes da educação formal, gestores atuantes nas escolas públicas e docentes da universidade. É uma oportunidade de auxiliar e refletir sobre as práticas educativas e os desafios apresentados, recorrentes da observação em campo na etapa em que o residente estiver atuando.

Essa parceria propicia a ambas as partes trocas de experiências e, consequentemente, uma formação universitária mais consistente para os que atuam e atuarão diretamente nas escolas.

O objetivo da Residência Pedagógica na EJA é a junção das reflexões teóricas desse território complexo e diverso - que engloba, entre outras coisas, saber quem são esses sujeitos, como se dá o ambiente e a sociabilidade dos mesmos, as questões relacionadas à inclusão, à permanência, aos direitos, ao acesso, às políticas públicas, à formação inicial e continuada - com a prática e a vivência na sala de aula.

Deste modo, essa práxis reflexiva nos proporciona a construção de um conhecimento sólido para que seja possível uma futura atuação docente nesse campo de tamanha multiplicidade.

A EJA (Educação de Jovens e Adultos), de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96, é uma modalidade de ensino voltada para pessoas que não tiveram acesso, por alguma razão, ao ensino regular na idade apropriada. Nesse sentido, a escola, assim como todas as pessoas que nela atuam, cumpre um papel de suma importância no processo de reingresso desses estudantes à escola, nesta modalidade.

Durante o período de imersão na escola onde foi realizada a Residência Pedagógica de EJA, muitas questões e reflexões vieram à tona. Reflexões que perpassam a individualidade de cada um dos estudantes que ali se encontram. Quem são eles? O que os motiva? Quais são suas histórias? O que converge ou diverge entre cada um naquele espaço? E questões que nos fazem pensar sobre a escola em uma forma mais geral, sua cultura, sua forma, seus espaços e tempos e sua organização.

O convívio com os estudantes, professores, gestão e o contato com a rotina da instituição abarcam tantos questionamentos que seria impossível nos deter a todos os pontos com precisão. A ideia da abordagem deste trabalho surgiu justamente na aplicação de uma Ação Pedagógica destinada à turma de EJA que acompanhei e pude ouvir de um estudante a seguinte frase: “Eu não sei escrever, só sei copiar”. Frase que nos remete a pensar sobre o que é levado em conta no fazer pedagógico dentro das salas de aula e a forma como traços marcantes da cultura escolar perpassam gerações e não se modificam. Lousa cheia é sinal de aprendizagem garantida?

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO

A Escola onde foi realizada a imersão do Programa de Residência Pedagógica em EJA localiza-se no município de Guarulhos. A escola atende crianças do Ensino Fundamental I e também jovens e adultos matriculados na EJA, e este projeto aconteceu no ano de 2018.

A Hora-Atividade (H.A.) desta escola, para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, ocorria durante a semana, exceto às quartas-feiras, tendo início às 18h00, encerrando-se por volta das 19h10, com a ida dos professores para o jantar. O momento da H.A. é um momento coletivo, onde podem acontecer as trocas, conversas e/ou informações entre professores e com a gestão quando necessário.

As turmas iniciais são constituídas por grupos divididos entre duas professoras no Ciclo I e vários especialistas no Ciclo II. As aulas têm início às 19h30 e encerramento às 22h30. Antes do início das aulas, os alunos têm direito ao jantar, servido no espaço do refeitório, com instalações que são mais apropriadas para crianças, por conta do tamanho do mobiliário.

Como a instituição atende crianças da modalidade do Ensino Fundamental I na parte da manhã e tarde, todas as salas de aula e o corredor são coloridos, enfeitados, possuem alfabetos ilustrados com desenhos e são repletos de livros de literatura infantil.

As turmas, no geral, possuem muitas matrículas, mas não são todos que frequentam as aulas diariamente. Alguns estudantes possuem uma assiduidade muito grande, já outros vão em dias espaçados. É interessante observar como a questão da frequência assume características distintas na EJA em relação ao que tradicionalmente conhecemos, uma vez que tanto os tempos quanto a própria concepção de frequência se apresentam de maneira diferenciada.

Durante o período que permanecem na instituição, os estudantes têm 20 minutos de intervalo; é o tempo que possuem para sair das salas e normalmente socializarem com pessoas das outras turmas.

A grande maioria dos estudantes trabalha durante o dia e ainda assim vai à escola à noite, às vezes tendo que utilizar transporte público da escola para casa ao final das aulas.

“EU NÃO SEI ESCREVER, SÓ SEI COPIAR”: O MITO DA LOUSA CHEIA

Ao realizar a imersão na Residência Pedagógica com a turma da Educação de Jovens e Adultos, muito me chamou a atenção o fato de os estudantes utilizarem basicamente todos os dias o livro didático e só se sentirem à vontade para responder depois da escrita da professora na lousa; busquei então na aplicação da ação pedagógica uma atividade em que eles seriam produtores da escrita e me deparo com o seguinte comentário de um dos discentes: “Eu não sei escrever, só sei copiar”. Essa frase muito marcante é também propulsora desse trabalho, justamente por trazer reflexões sobre cultura e forma escolar, assim como a maneira como lidamos com os estudantes e com os conhecimentos dentro de sala de aula.

Quando buscamos na memória traços marcantes do que foi a passagem pela educação formal, em especial nas redes públicas de ensino, mesmo se tratando de pessoas diferentes, em escolas diferentes, certamente podemos encontrar pontos em comum do que chamamos cultura escolar: professores, inspetores, grades, sinais sonoros, salas com poucas janelas ou janelas muito altas, carteiras e cadeiras enfileiradas, livros didáticos, disciplina, autoridade, lousa cheia. Para RAGAZZINI:

> A história das instituições não pode se limitar aos aspectos estritamente normativos: a instituição é governada (com formas gerenciais e decisões políticas, periféricas e centrais); é definida por espaços organizados, tempos administrados e modalidades internas de funcionamento; possui figuras profissionais e usuários próprios; possui relações externas com outras instituições, com os contextos ambientais e a dinâmica social (1999, p. 25-26).

Todos esses traços e marcas que perpassam a cultura escolar traduzem muito dos objetivos políticos e sociais que se almejam na formação de cada estudante, assim como reforçam de maneira marcante a concepção de ensino e aprendizagem que coloca o professor como centro dos conhecimentos e os estudantes como inábeis na função de produzir esse tal conhecimento, tendo a todo momento a responsabilidade de ouvir e reproduzir o que lhes é colocado em atividades mecanizadas e sem uma real ligação com suas vidas, a chamada educação bancária.

A lousa, antigamente conhecida como quadro negro, acarreta uma importante referência espacial e simbólica na sala de aula e na história da escola enquanto instituição. É símbolo de saber e, ao mesmo tempo, de autoridade por quem detém o poder de utilizá-la; historicamente, é por meio dela que os estudantes têm a oportunidade de lidar com as informações e os conhecimentos para reproduzirem em seus cadernos.

> Todos guardam em sua memória da sala de aula a presença significativa do quadro-negro. Considerado uma peça essencial do mobiliário escolar, povoa o imaginário de nossos tempos de escola. Essas recordações despertam lembranças alegres, mas também situações de medo e de humilhação - não saber resolver as contas de aritmética frente a todos os colegas, o castigo de escrever no quadro várias vezes a mesma frase, as extensas lições e temas de casa que a professora escrevia e que deviam ser copiadas durante grande parte do turno escolar, os avisos copiados para serem levados aos pais. O quadro-negro também foi um espaço privilegiado para brincadeiras nos intervalos escolares, de expressão da contestação dos alunos. Está presente nas famosas fotos de fim-de-ano escolar: o aluno/aluna sentado na mesa da professora, tendo o quadro-negro ao fundo, a bandeira e o globo terrestre. Enfim, o cotidiano escolar passava e passa ainda hoje através desse dispositivo de escrita e de disciplina do emprego do tempo e do fazer escolar, da escola infantil à Universidade. (BASTOS, p. 134 e 135)

Ainda hoje, quando se entra em uma sala de aula, dificilmente se encontra uma outra arquitetura, disposição de espaços e tempos que não sejam aqueles que já estão demarcados social e historicamente. Deve-se questionar, então, qual o real papel dos professores que lidam diariamente nesses ambientes com tantas contradições e especificidades, sabendo que suas atuações e suas escolhas naquele espaço não são neutras e sim carregadas de significados e transformações que interferem diretamente na vida dos estudantes dentro e fora da escola. Cabe ao professor, então, a tarefa da reflexão constante diante de sua prática.

FREIRE em uma de suas obras defendia que:

> [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar para a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que se confunda com a prática. (1996, p. 39)

Um debate muito grande permeia o campo da educação como um todo e gira em torno de refletir sobre o fazer pedagógico na educação formal; muito se fala sobre atividades significativas e relacionadas com o cotidiano para que os estudantes aprendam de forma não mecanizada, para que sejam também

construtores de conhecimento. Esse debate não pode ser negado, mas, ao contrário, deve servir como ponto fundamental para se pensar, planejar, aplicar e avaliar.

Sabendo que os estudantes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos podem ter procurado àquele espaço pelos mais diversos motivos, seja por uma demanda do mercado de trabalho, por uma vontade pessoal de ter esse tal contato com o conhecimento escolar que não tiveram na idade considerada correta, para orgulhar os familiares ou pelas mais diversas razões que são tão únicas e pessoais que não daria conta de listar neste trabalho. Qual seria então a melhor forma de trabalhar em sala de aula com esse grupo que é tão específico e rico em especificidades?

Certamente não há uma fórmula pronta ou um método infalível para o trabalho com jovens e adultos, mas, ao contrário, há uma infinidade de possibilidades de ações que podem ser construídas. Devemos pensar que o trabalho com a EJA envolve muito mais do que simplesmente uma lousa cheia de atividades para copiar, muito mais do que respostas certas ou erradas em um livro, envolve o trato com sujeitos que têm suas vidas marcadas pelas mais diversas histórias e construções. São sujeitos que, além de já possuírem o contato com muito conhecimento, são também construtores dos mesmos e precisam despertar essa percepção. A percepção de que, ao fazer a leitura de mundo, interferem na realidade e a modificam.

Para FREIRE:

> A leitura crítica do mundo é um *quefazer* pedagógico-político indicotomizável do *quefazer* político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade. (p. 47, 2000)

Podemos então voltar à fala do estudante destacada acima para pensar como muitas das vezes, as práticas em sala de aula se distanciam tanto das realidades quanto dos objetivos e expectativas dos estudantes. Muitas atividades são passadas, copiadas, corrigidas e cobradas, mas até que ponto toda essa prática é revista e reavaliada? Até que ponto atividades de cópia e de respostas prontas são realmente significativas no processo de aprendizagem e de formação desses estudantes?

> Desse modo, compreendo que operar com conhecimentos que não sejam significativos reproduz uma educação sem sentido, e o papel da mediação pedagógica seria então o de recuperar o significado da instituição escolar, o sentido do espaço educativo na/para a EJA. (SANCEVERINO, p.467)

Diante de tudo isso, o que se pode perceber é que a fala do estudante é muito reveladora da forma como a escola, enquanto instituição, ainda reproduz traços de uma forma de lidar com os conhecimentos que é distanciada de um verdadeiro sentido para os estudantes. O que antes era considerada a única forma de trabalho pedagógico, certamente deve ser repensada para que de fato a escola seja um espaço de conhecimentos, não só aqueles construídos historicamente, mas aqueles construídos hoje e ao longo das vidas de nossos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi colocado, pode-se levar em conta que o processo de reflexão é um importante instrumento de trabalho do professor. É através da constante avaliação das ações e práticas que esse profissional pode de fato construir propostas e ações que envolvam o grupo de estudantes, de forma que estes sejam capazes de produzir e construir conhecimentos.

Nesse sentido, refletir sobre a prática pedagógica na EJA também implica reconhecer que os tempos, as experiências e os modos de aprender desses estudantes não podem ser compreendidos a partir de uma lógica única de escolarização. Mais do que garantir a realização de atividades e o preenchimento de cadernos, é necessário construir situações em que os estudantes possam se reconhecer como sujeitos que pensam, questionam, produzem e compartilham conhecimentos. A fala “Eu não sei escrever, só sei copiar” evidencia, portanto, não uma ausência de saber, mas os efeitos de práticas escolares que, ao longo de suas trajetórias, podem ter limitado suas possibilidades de autoria. Reafirmar essa autoria é também uma forma de repensar a escola e o papel do professor na construção de uma educação que dialogue com as experiências e os conhecimentos que esses sujeitos trazem consigo.

Pensar o trabalho na Educação de Jovens e Adultos é pensar um trabalho cheio de potencial, que não precisa se restringir a uma lousa cheia, mas que pode potencializar uma formação e uma transformação na vida de cada um dos estudantes e também na sociedade e nos espaços onde atuam.

REFERÊNCIAS

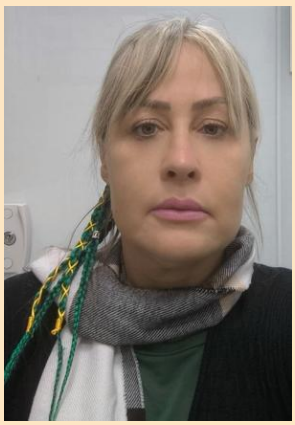
BASTOS, Maria H.C. **Do quadro-negro à lousa digital: A história de um dispositivo escolar.** Cadernos de História da Educação - nº. 4 - jan./dez. 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa** - São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. 2ª edição. São Paulo. Paz e Terra, 2000

RAGAZZINI, Dario. **Os estudos Histórico-Educativos e a História da Educação**. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs.). História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1999.

SANCEVERINO, Adriana R. **Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática**. *Rev. Bras. Educ.* 2016, vol.21, n.65



A DANÇA COMO PRÁTICA DOCENTE NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DANCE AS A TEACHING PRACTICE FOR THE INCLUSION OF VISUALLY IMPAIRED STUDENTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

RENATA BOSAK
Graduação em Pedagogia pela Faculdade casa Branca (2021); Professora de Educação Infantil na EMEI Carlos Eduardo de Camargo Aranha e EMEI Princesa Isabel.

RESUMO

A presença de estudantes com deficiência na Educação Infantil, por si só, não garante a inclusão. Para que ela se efetive, o trabalho pedagógico precisa superar práticas centradas nas limitações e criar condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento desde a infância. No caso das crianças cegas, esse desafio exige propostas que ampliem as possibilidades de exploração do corpo, do espaço e das diferentes formas de perceber e compreender o mundo. Entre essas possibilidades, a dança destaca-se como uma prática pedagógica capaz de favorecer o autoconhecimento, a expressão de emoções, a imaginação e a construção de experiências corporais significativas. Ao articular movimento, percepção e interação, sua inserção no contexto escolar pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social, além de fortalecer a autonomia da criança. Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições da dança para a inclusão de estudantes cegos na Educação Infantil, com base em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. A análise da literatura evidencia que os benefícios dessa prática não decorrem apenas da realização dos movimentos, mas da intencionalidade pedagógica que orienta as experiências propostas. Nesse contexto, cabe ao professor organizar situações de aprendizagem acessíveis, respeitar as singularidades dos estudantes e criar oportunidades para que suas potencialidades sejam reconhecidas e ampliadas. Conclui-se que a dança, quando integrada ao planejamento docente e desenvolvida de forma inclusiva, pode constituir uma importante estratégia para ampliar a participação, a expressão corporal, a percepção espacial e a autonomia de crianças cegas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Dança; Deficiência visual; Educação Infantil; Inclusão; Prática docente.

ABSTRACT

The presence of students with disabilities in early childhood education does not, in itself, guarantee inclusion. For inclusion to become a reality, pedagogical practice must move beyond approaches focused on limitations and create genuine conditions for participation, learning, and development from early

childhood onwards. For blind children, this challenge calls for approaches that expand opportunities to explore the body and space, as well as different ways of perceiving and understanding the world. Among these possibilities, dance stands out as a pedagogical practice capable of fostering self-awareness, emotional expression, imagination, and the construction of meaningful bodily experiences. By integrating movement, perception, and interaction, incorporating dance into the school setting can contribute to cognitive, motor, affective, and social development, while also strengthening the child's autonomy. This study aimed to analyze the contributions of dance to the inclusion of blind students in early childhood education, based on a qualitative literature review. The analysis reveals that the benefits of this practice stem not merely from the execution of movements, but from the pedagogical intentionality guiding the proposed experiences. In this context, it is the teacher's role to organize accessible learning situations, respect students' individual characteristics, and create opportunities for their potential to be recognized and expanded. The study concludes that dance—when integrated into teaching plans and implemented inclusively—can serve as a vital strategy for enhancing the participation, bodily expression, spatial awareness, and autonomy of blind children within the school environment.

Keywords: Dance; Visual impairment; Early childhood education; Inclusion; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

A construção de uma Educação Infantil efetivamente inclusiva exige mais do que garantir a matrícula e a presença de crianças com deficiência no espaço escolar. A participação nas experiências de aprendizagem depende de um planejamento pedagógico capaz de reconhecer diferentes formas de perceber, interagir e construir conhecimentos. Para o professor, esse compromisso implica organizar estratégias que contemplem as especificidades dos estudantes sem reduzir o trabalho educativo às suas limitações. O conhecimento significativo, portanto, precisa estar associado a práticas que ampliem as possibilidades de participação e desenvolvimento de todas as crianças, em consonância com os objetivos do currículo educacional (FUGITA, 2022).

Entre os estudantes que demandam recursos e estratégias específicas estão aqueles com deficiência visual. A ausência ou a limitação da visão não impede a construção do conhecimento, mas modifica as formas pelas quais a criança acessa informações, reconhece o espaço e estabelece relações com o ambiente. Experiências corporais, táteis, auditivas e cinestésicas assumem, assim, papel relevante no processo de aprendizagem. Quando a criança cega encontra condições para explorar o espaço e participar ativamente das propostas pedagógicas, o trabalho educativo pode favorecer, de maneira articulada, aspectos motores, cognitivos, psicológicos e corporais (CASTRO, 2020).

Neste contexto, a dança pode assumir uma função pedagógica relevante, de modo que sua presença na Educação Infantil não deve estar restrita a apresentações, festividades ou à reprodução de movimentos previamente estabelecidos. Quando planejada com intencionalidade e acessibilidade, a experiência com a dança amplia as possibilidades de exploração corporal e espacial, favorece a expressão de sentimentos e emoções e contribui para a construção da autonomia da criança cega (KATZ, 2021).

Entretanto, a simples inclusão da dança no planejamento escolar também não assegura uma prática inclusiva. Se a atividade for organizada a partir de referências predominantemente visuais, da imitação de movimentos ou da exigência de padrões corporais previamente definidos, o estudante cego

poderá permanecer à margem da experiência, mesmo estando fisicamente presente. A questão central, portanto, não está apenas em oferecer a atividade, mas em compreender como ela pode ser mediada para garantir participação, aprendizagem e possibilidades reais de expressão.

Diante dessa problemática, o presente estudo aborda a dança como prática docente voltada à inclusão de estudantes cegos na Educação Infantil, considerando suas possíveis contribuições para o desenvolvimento motor, cognitivo, expressivo e social. A escolha do tema justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre práticas pedagógicas que reconheçam a criança com deficiência visual como participante ativa do processo educativo. Nesse contexto, a exploração do corpo, do movimento e do espaço pode favorecer experiências que contribuam para o desenvolvimento da autonomia e para a ampliação das formas de interação com o ambiente.

Como objetivo geral, o estudo busca analisar as contribuições da dança para a inclusão e o desenvolvimento de estudantes cegos na Educação Infantil. De forma específica, pretende-se compreender os benefícios dessa prática para o desenvolvimento corporal, motor e cognitivo; analisar suas possibilidades como recurso de participação e inclusão no ambiente escolar; e discutir o papel da mediação docente na criação de experiências que favoreçam a autonomia e a expressão das potencialidades da criança cega.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem descritiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, que tem por finalidade analisar e discutir produções já existentes sobre o tema, possibilitando a construção de conhecimentos a partir de diferentes perspectivas teóricas.

OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A educação inclusiva exige mais do que garantir o acesso do estudante com deficiência à escola. Sua efetivação depende de condições que assegurem participação, aprendizagem e desenvolvimento, considerando as diferentes formas de interação com o conhecimento. A escola assume, portanto, a responsabilidade de organizar práticas que reconheçam as singularidades dos estudantes e ampliem suas possibilidades de participação nos contextos sociais, culturais e educacionais (BUENO, 2020).

Na Educação Infantil, esse compromisso ganha especial relevância, pois as experiências vivenciadas nessa etapa contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança. As relações estabelecidas no cotidiano escolar favorecem a construção de conhecimentos, a convivência com as diferenças e a participação em experiências coletivas, aspectos fundamentais para uma formação que reconheça a diversidade humana (FUGITA, 2022).

Entretanto, oferecer a mesma atividade a todos não significa garantir igualdade de participação. Algumas crianças necessitam de recursos, estratégias e formas específicas de mediação para acessar uma experiência de aprendizagem. A inclusão, portanto, não se sustenta na padronização das práticas, mas na capacidade da escola de reorganizá-las para que diferentes estudantes encontrem condições efetivas de aprender e participar (BERTOLDI, 2020).

No caso da criança com deficiência visual, a ausência ou a limitação da visão modifica algumas formas de acesso às informações, mas não reduz sua capacidade de aprender, criar, comunicar-se e estabelecer relações com o ambiente. Experiências táteis, auditivas, cinestésicas e corporais podem ampliar a construção de referências sobre o espaço e favorecer diferentes possibilidades de interação com o mundo. O desafio pedagógico está, assim, em reconhecer essas formas de percepção e incorporá-las ao planejamento educativo (CASTRO, 2020).

Essa compreensão também exige superar concepções que associam a deficiência visual à incapacidade ou à dependência permanente. Muitas dificuldades enfrentadas pelas pessoas cegas estão relacionadas às barreiras presentes nos ambientes e à limitação das oportunidades de exploração e participação. Quando a escola oferece condições adequadas, amplia-se a possibilidade de desenvolvimento da autonomia e da segurança da criança em diferentes situações cotidianas (MOSQUEIRA, 2020).

A autonomia, nesse contexto, não significa realizar todas as atividades sem apoio. Sua construção envolve a possibilidade de fazer escolhas, explorar ambientes, desenvolver estratégias e participar das experiências com os recursos necessários. A proteção excessiva, embora frequentemente associada ao cuidado, pode restringir oportunidades importantes de movimento e descoberta. Sendo assim, o apoio oferecido à criança precisa favorecer sua participação, e não substituir suas possibilidades de ação (KATZ, 2021).

Apesar dos avanços relacionados aos direitos das pessoas com deficiência, situações de exclusão ainda permanecem no cotidiano escolar. Em alguns casos, o estudante está presente na turma, mas participa apenas parcialmente das atividades ou recebe propostas simplificadas e desvinculadas das experiências realizadas pelos colegas. Essa realidade evidencia que presença física e inclusão não são equivalentes. A participação efetiva depende da eliminação de barreiras e da criação de oportunidades concretas de aprendizagem (SANTANA, 2022).

Na Educação Infantil, as práticas pedagógicas precisam considerar a criança em sua integralidade. Aspectos cognitivos, corporais, afetivos e sociais estão interligados e podem ser mobilizados por diferentes linguagens. Para a criança com deficiência visual, experiências que envolvem movimento, exploração do espaço e percepção corporal podem contribuir para ampliar sua relação consigo mesma, com os outros e com o ambiente (BERGE, 2019).

Nesse contexto, a dança apresenta possibilidades relevantes para o trabalho pedagógico. Ao mobilizar corpo, movimento, ritmo, expressão e exploração espacial, pode favorecer experiências que ultrapassam a dimensão recreativa e sua contribuição, entretanto, depende da forma como é incorporada ao planejamento e das condições oferecidas para a participação de todas as crianças. A discussão sobre essas possibilidades orienta o próximo tópico, dedicado à dança no desenvolvimento infantil (KATZ, 2021).

A DANÇA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A dança acompanha diferentes momentos da história humana e constitui uma das formas mais antigas de expressão corporal e cultural. Em diferentes sociedades, o movimento esteve associado a celebrações, rituais e manifestações de sentimentos. Ao longo do tempo, ritmos, gestos e formas de dançar passaram a representar modos de vida e características culturais, demonstrando que o corpo também produz e comunica conhecimentos (FUGITA, 2022).

Apesar dessa relevância, a tradição escolar historicamente atribuiu maior valor às aprendizagens consideradas intelectuais, enquanto as experiências corporais ocuparam uma posição secundária. Essa separação entre corpo e conhecimento contribuiu para que atividades relacionadas ao movimento fossem compreendidas como recreação ou complementação, e não como parte do processo educativo (BERGE, 2019).

Na infância, porém, o corpo participa ativamente da construção das aprendizagens. A criança conhece o ambiente ao deslocar-se, tocar, experimentar, criar e estabelecer relações com outras pessoas. O movimento envolve percepção, comunicação, afetividade e elaboração de conhecimentos. Sob essa perspectiva, a dança pode integrar o trabalho pedagógico como uma linguagem capaz de articular diferentes dimensões do desenvolvimento infantil (KATZ, 2021).

Sua presença na escola, portanto, não deve limitar-se ao ensino de técnicas, passos ou sequências previamente estabelecidas. A experiência com a dança pode favorecer o conhecimento do próprio corpo, a exploração de movimentos e a descoberta de diferentes formas de expressão. Para a criança, dançar também significa experimentar possibilidades, construir sentidos e comunicar ideias e sentimentos por meio do corpo (MAZZOTA, 2016).

Uma objeção frequente à inserção da dança no cotidiano escolar está relacionada à ideia de que essa prática possui caráter predominantemente recreativo ou artístico e, por isso, teria menor relevância diante de outros conteúdos. Essa compreensão reduz suas possibilidades pedagógicas e desconsidera sua contribuição para o desenvolvimento corporal, cognitivo, afetivo e social. O valor educativo da atividade não está apenas no ato de movimentar-se, mas na intencionalidade que orienta a experiência (FERRARI, 2018).

Quando inserida no planejamento pedagógico, a dança pode favorecer a imaginação, a autoconfiança e a construção de formas próprias de expressão. As escolhas realizadas pelas crianças, os ritmos explorados e as diferentes possibilidades de movimento permitem uma participação mais ativa, em vez da simples reprodução de modelos determinados pelo adulto (SANTOS, 2023).

Ainda assim, é comum que a dança apareça na escola principalmente em festas, datas comemorativas e apresentações para a comunidade. Nessas situações, a atividade tende a concentrar-se na memorização e na reprodução de coreografias. Embora essas experiências também possam integrar o cotidiano escolar, restringir a dança a esses momentos significa reduzir uma linguagem ampla a um produto, deixando em segundo plano o processo de criação e aprendizagem (RAMOS, 2016).

A compreensão da dança como forma de conhecimento amplia esse horizonte. As experiências corporais permitem à criança conhecer melhor o próprio corpo enquanto explora movimentos, gestos, ritmos e relações espaciais. Nesse processo, habilidades pouco mobilizadas em propostas

predominantemente teóricas encontram outras possibilidades de desenvolvimento, e o corpo assume seu lugar como meio de comunicação, participação e aprendizagem (FERRARI, 2018).

Para que esse potencial seja alcançado, a prática pedagógica não pode estar orientada pela busca de um padrão corporal ideal. A dança na escola precisa acolher diferentes formas de movimentar-se e reconhecer que cada criança constrói sua relação com o corpo a partir de experiências próprias. A aprendizagem não está na reprodução de uma única forma de dançar, mas na possibilidade de compreender, experimentar e atribuir significado ao movimento (PELEGRINI, 2018).

As propostas podem, ainda, articular ritmos, manifestações culturais e diferentes formas de dança sem transformar a aula em treinamento técnico. O contato com esses conhecimentos amplia o repertório das crianças e cria oportunidades para a troca de experiências e a construção coletiva de movimentos (SANTANA, 2022).

A mediação do professor assume papel decisivo nesse processo. Atividades fundamentadas nos princípios da dança criativa podem favorecer a interação, a exploração do ambiente, a memória, o raciocínio, a autoconfiança e a ampliação do repertório motor. Esses benefícios, contudo, dependem da forma como as experiências são planejadas e conduzidas (BERTOLDI, 2020).

Ao professor cabe organizar situações que ofereçam segurança e, ao mesmo tempo, espaço para a iniciativa das crianças e sua atuação torna-se essencial para propor desafios, mediar relações e ampliar as possibilidades de aprendizagem, sem transformar a atividade em mera reprodução de movimentos. A criança precisa encontrar espaço para experimentar, criar e participar, enquanto o docente mantém a intencionalidade pedagógica que orienta o processo (FERRARI, 2018).

Essa compreensão torna-se especialmente importante quando se considera a participação de crianças com deficiência. A exigência de um padrão único de movimento pode transformar a dança em mais uma experiência de exclusão. Em contrapartida, propostas abertas à diversidade corporal permitem reconhecer diferentes maneiras de perceber, criar e movimentar-se como formas legítimas de participação (SANTOS, 2023).

Sob essa perspectiva, a dança apresenta possibilidades relevantes para a educação de crianças cegas, pois pode favorecer a exploração do espaço, a percepção do movimento e a construção de referências sobre o próprio corpo. Para que essas possibilidades se concretizem, entretanto, a prática docente precisa considerar as formas pelas quais a criança com deficiência visual acessa informações e participa das atividades, aspecto discutido no tópico seguinte (SANTANA, 2022).

A PRÁTICA DOCENTE COM OS DEFICIENTES VISUAIS

A atuação docente na Educação Infantil envolve a criação de experiências que permitam às crianças ampliar suas formas de comunicação, interação e aprendizagem. Quando a turma inclui estudantes com deficiência visual, esse compromisso exige atenção às diferentes maneiras de acessar informações e participar das propostas pedagógicas. A dança pode contribuir para esse processo ao

articular movimento, expressão e percepção, desde que seja desenvolvida por meio de estratégias acessíveis e integrada aos objetivos educacionais (RAMOS, 2016).

Como forma de linguagem corporal, a dança amplia as possibilidades de expressão para além da fala e da escrita. Para a criança cega, essa experiência também pode contribuir para a exploração do próprio corpo e do ambiente. Entretanto, seus benefícios não decorrem apenas da presença da atividade no planejamento, mas das condições oferecidas para que o estudante compreenda a proposta e participe dela (MOSQUEIRA, 2020).

Uma aula pode reunir toda a turma no mesmo espaço e, ainda assim, manter barreiras quando as orientações dependem exclusivamente da demonstração visual ou da imitação dos movimentos do professor. Nesse caso, a presença física não corresponde à participação efetiva. A prática inclusiva exige outras formas de acesso, como descrições verbais claras, referências espaciais, exploração prévia do ambiente e oportunidades de experimentação corporal (PELLEGRINI, 2018).

O movimento participa da relação entre o sujeito e o mundo e contribui para a construção de referências sobre o corpo e o espaço. Para a criança cega, essas referências podem ser constituídas por meio de informações táteis, auditivas e cinestésicas associadas às experiências vivenciadas. A dança favorece essa construção ao mobilizar deslocamentos, mudanças de direção, ritmo, equilíbrio e diferentes formas de organização corporal (FERRARI, 2018).

A deficiência visual, portanto, não elimina a capacidade de dançar ou de desenvolver habilidades corporais. O que se modifica são algumas formas de acesso às informações necessárias para compreender e realizar os movimentos. Essa distinção é fundamental, pois uma prática baseada na ideia de incapacidade tende a restringir a participação, enquanto uma proposta orientada pelas potencialidades busca estratégias para ampliar as experiências do estudante (JONES, 2017).

A exploração do ambiente ocupa um lugar importante nesse processo. Antes de iniciar determinadas atividades, a criança cega pode reconhecer o espaço, seus limites e os elementos que o compõem. Essa familiarização favorece a segurança e amplia as possibilidades de deslocamento. Durante a proposta, descrições dos movimentos, referências sonoras e, quando necessário e consentido, orientações táteis podem contribuir para a compreensão da atividade (SANTANA, 2022).

A música também pode oferecer referências para a organização dos movimentos, mas não constitui o único recurso de acessibilidade. Ritmo, vibração, sons, orientações espaciais e experiências corporais podem ser articulados conforme as necessidades do estudante. A mediação docente precisa considerar quais estratégias favorecem sua participação, evitando a adoção de uma única forma de ensinar (PINHEIRO, 2021).

Nesse contexto, o professor não atua apenas como transmissor de movimentos a serem reproduzidos. Sua função envolve organizar o ambiente, orientar, observar e propor experiências que permitam à criança explorar suas possibilidades corporais. A intervenção precisa oferecer apoio sem limitar a iniciativa do estudante, favorecendo a construção progressiva da autonomia (KATZ, 2021).

Ao final das atividades, momentos de diálogo podem contribuir para que as crianças expressem suas percepções sobre a experiência. Para o professor, essas manifestações, associadas à observação

do envolvimento e do desenvolvimento dos estudantes, oferecem elementos para avaliar e reorganizar a prática pedagógica. Aspectos como exploração espacial, equilíbrio, ritmo, interação, criação e ampliação do repertório motor podem orientar esse acompanhamento (CASTRO, 2020).

A avaliação, portanto, não deve concentrar-se na execução perfeita de uma coreografia. Seu papel está em acompanhar os processos de aprendizagem e identificar quais estratégias favorecem ou dificultam a participação. Os resultados observados podem orientar o replanejamento das atividades e a adequação dos desafios às necessidades da criança (OLIVEIRA, 2024).

A prática docente inclusiva exige, assim, planejamento e disposição para rever estratégias. Diante de uma criança cega, a questão não deve ser se ela conseguirá realizar a atividade da mesma maneira que os demais, mas quais recursos podem garantir sua participação sem reduzir as possibilidades de aprendizagem. Essa mudança de perspectiva permite compreender a adaptação como parte do trabalho pedagógico, e não como uma atividade paralela destinada apenas ao estudante com deficiência (JONES, 2017).

A dança, quando orientada por essa compreensão, pode favorecer a consciência corporal, a exploração do espaço, a interação e a autonomia, de modo que sua contribuição para a inclusão está justamente na possibilidade de ampliar experiências e reconhecer diferentes formas de movimentar-se e aprender. Cabe ao professor transformar esse potencial em uma prática pedagógica acessível, significativa e coerente com as necessidades das crianças (FUGITA, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes cegos na Educação Infantil exige mais do que sua presença nas atividades escolares. A participação efetiva depende de práticas pedagógicas que reconheçam diferentes formas de perceber, interagir e construir conhecimentos. Ao longo deste estudo, observou-se que a dança pode contribuir para esse processo ao favorecer experiências relacionadas ao corpo, ao movimento, à expressão e à exploração do espaço.

A análise da literatura evidenciou que a deficiência visual não impede a participação da criança em atividades corporais. As principais barreiras surgem quando as propostas são organizadas a partir de referências exclusivamente visuais ou de modelos rígidos de execução. Nesse contexto, a atuação docente assume papel fundamental na criação de estratégias que ampliem o acesso à experiência, por meio de orientações verbais, referências sonoras, exploração do ambiente e outras formas de mediação adequadas às necessidades do estudante.

Os objetivos propostos foram alcançados ao se identificar que a dança, quando desenvolvida com intencionalidade pedagógica, pode contribuir para a consciência corporal, a orientação espacial, o equilíbrio, a interação e a construção progressiva da autonomia. Além dos aspectos motores, essa prática amplia as possibilidades de expressão e participação, permitindo que a criança cega vivencie experiências compartilhadas com os demais estudantes.

Entretanto, a inserção da dança no planejamento escolar não garante, por si só, uma prática inclusiva. Quando reduzida à reprodução de coreografias ou à imitação de movimentos apresentados visualmente, a atividade pode manter barreiras e limitar a participação. O desafio está em organizar propostas suficientemente acessíveis para acolher diferentes formas de aprender e, ao mesmo tempo, preservar os objetivos educacionais da experiência.

Dessa forma, a adaptação não deve ser compreendida como simplificação da atividade ou criação de uma proposta paralela para a criança com deficiência. Uma prática inclusiva busca diferentes caminhos para que todos participem de uma experiência comum, respeitando singularidades e oferecendo os apoios necessários. Essa compreensão desloca o foco das limitações do estudante para as possibilidades de reorganização da prática pedagógica.

Conclui-se, portanto, que a dança pode constituir uma importante estratégia para a inclusão de crianças cegas na Educação Infantil, desde que esteja vinculada ao planejamento, à acessibilidade e à mediação docente. Além de ensinar movimentos, a presença no contexto escolar pode ampliar oportunidades de expressão, interação e descoberta. Cabe à escola assegurar que o corpo e o movimento também sejam reconhecidos como formas legítimas de aprender e participar, criando condições para que a criança cega não apenas esteja presente, mas ocupe efetivamente seu lugar nas experiências educativas.

REFERÊNCIAS

BERGE, L. M. **Inclusão e Necessidade Educativa Especial**: um guia para educadores e professores. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2019.

BERTOLDI, L.K. A organização da noção de corpo da pessoa portadora de deficiência visual total, 2020. **Dissertação de Mestrado em Educação**, UFRN, Natal - RN. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/artigosrevisados.pdf. Acesso em: 02 jul. 2026.

BRADDOCK, R. E. **Educação especial:** desvendando os paradigmas. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira:** Integração/ segregação do estudante diferente. 21ª ed. São Paulo: EDUC, 2020.

CASTRO, J.A.M. Educação, orientação e mobilidade de deficiente visual. **Revista Movimento**, ano III, n. 5, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf. Acesso em: 02 jul. 2026.

FERRARI, V. **Educação Infantil Adaptada**: atividades especiais. 11ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2018.

FUGITA, M. A. Percepção do próprio andar de deficientes visuais. **Dissertação de Mestrado,** Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade Prebisteriana Mackenzie, 2022. Disponível em: https://monografias.mackenzie.com.br/educacao_na_construcao_imagem_cegos.pdf. Acesso em: 02 jul. 2026.

JONES, G. **As orientações da visão especial em ambientes educacionais**. 6 ed. Tradução: Eugênia Maria Campos, São Paulo: Rocco, 2017.

KATZ, H. T. **Um, dois, três:** A dança é o pensamento do corpo. 16ª ed. Belo Horizonte: FID, 2021.

MAZZOTA, M. J. S. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais:** reflexão sobre inclusão socioeducacional. 14ª ed. São Paulo: Mackenzie, 2016.

MOSQUEIRA, J. **Educação especial:** em direção à educação inclusiva do deficiente visual. 15ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.

OLIVEIRA, G.C. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis: Vozes, 2024.

PELEGRINI, G. Organização das escolas: conseguir acesso e qualidade através da inclusão. In: **Caminhos para escolas inclusivas**. 4ª ed. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural, 2018.

PINHEIRO, J.P. **Desenvolvimento da consciência corporal**: uma experiência da educação infantil. 7ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2021.

RAMOS, J. D**. O equilíbrio corporal:** uma abordagem dinâmica dos problemas da atitude e do comportamento. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ROSADAS, S.C. **Dança para os deficientes visuais**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Atheneu, 2022.

SANTANA, A. Representações de pessoas cegas sobre a organização espaço-temporal tomando como referência seu próprio corpo. **Dissertação de Mestrado em Educação**, Faculdade de Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: http://cev.org.br/biblioteca/r22548777.pdf. Acesso em: 02 jul. 2026.

SANTOS, P. **A imagem do corpo.** 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2023.

REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM INICIAL DAS CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL: UM ESTUDO DE CASO



REFLECTIONS ON EARLY LEARNING IN CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY: A CASE STUDY

RENATA BUZELLO

Pesquisa desenvolvida para o curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Núcleo de Educação a Distância (NEaD), como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Inclusiva.

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo de caso sobre como deve ser o processo de ensino focado em crianças com paralisia cerebral (PC), não falantes de graus moderado e severo. Neste caso podemos dizer que o professor é um dos responsáveis por criar condições para que exista uma comunicação ativa entre os alunos com necessidades especiais. Para que esta comunicação seja possível, se faz necessária a busca constante de propostas de trabalho a ser desenvolvida com o estudante da educação especial, com PC. Para o aluno da educação especial esta interação com professor e colegas será de grande relevância, pois como alguns estudantes não contam com fala e escrita, os membros que fazem parte de seu convívio são fundamentais. Para que esta comunicação comece a acontecer, o professor precisa ter em mãos alguns recursos que auxiliarão o aprendizado do estudante. Tanto escola quanto professores envolvidos precisam garantir a qualidade do atendimento, pois essas crianças precisam ser desenvolvidas e cabe aos profissionais presentes esta responsabilidade. Cabe ao professor e gestor estar sempre atento nos ambientes de aprendizagem, para sanar as dificuldades de seus alunos quer sejam elas afetivas, pedagógicas ou de comunicação. Diante disso, este estudo tem como objetivos suscitar reflexões, patindo de um estudo de caso, que colaborarem com alternativas para potencializar a aprendizagem dos estudantes com PC de graus moderado e severo, bem como investigar possibilidades de comunicação com uma criança com PC, no início de seu processo de alfabetização. O método contemplado para a realização da pesquisa consistiu em uma observação do participante.
Palavras-chave: Paralisia cerebral; Tecnologia Assistiva; Educadores; Estudante; Educação inclusiva.

ABSTRACT

This paper presents a case study on the teaching process tailored to non-verbal children with moderate to severe cerebral palsy (CP). In this context, the teacher plays a key role in creating conditions that foster active communication among students with special needs. Enabling such communication requires a constant search for instructional strategies to be implemented with special education students who have CP. This interaction with the teacher and peers is highly significant for the special education student; since some students lack verbal and written communication skills, the people in their immediate social circle are crucial. To initiate this communication, the

teacher needs resources that facilitate the student's learning. Both the school and the teachers involved must ensure the quality of care provided, as these children require developmental support—a responsibility that falls to the professionals present. Teachers and administrators must remain attentive to the learning environment in order to address their students' challenges, whether emotional, pedagogical, or communicative. Accordingly, this study aims to prompt reflection—based on a case study—that contributes to alternatives for enhancing learning among students with moderate to severe CP, as well as to investigate communication possibilities with a child with CP who is at the beginning of the literacy process. The research methodology employed was participant observation.

Keywords: Cerebral palsy; Assistive technology; Educators; Student; Inclusive education.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Quando pensamos em nos expressar e nos comunicar, deparamo-nos com nossa similitude, com nossas situações de formação como pessoas. Antes de tudo, para melhor entender o que sugerimos fazer em um trabalho de pesquisa acadêmica, acreditamos ser oportuno retomar nossa história de vida como forma de rever as experiências, o percurso de ser um educador com uma identidade pessoal e profissional e as opções de vida que somos colocados à prova ou que escolhemos.

Para despontar o vivido, partimos, do ano de 2000, destacando acontecimentos ocorridos na escola em que trabalhávamos que geraram inquietações, acerca do espaço e do tempo de nossa atuação como professores e que acabava de receber em nossas salas de aula crianças com necessidades especiais: duas estudantes surdas, uma que apresentava um comportamento bem agitado, outra muito tranquila e uma criança deficiente intelectual muito tímida e retraída que pouco interagia com seus colegas.

Porém, como éramos muito inexperientes, na época somente a diretora e dois professores nos incluindo, fomos nos capacitar para prestar um atendimento de qualidade aos estudantes. Vale ressaltar que neste ano ainda falava-se pouco em Educação Inclusiva, ainda tínhamos resquícios de muito preconceito e resistência, pois o novo nos faz sentir impotentes e desta forma é necessária à busca e mudança de pensamento.

Buscamos formação na AACD, local no qual recebíamos capacitação, seguida de estágio no Setor Escolar da Instituição. Durante o estágio foi possível ter contato com muitos estudantes com diversas deficiências, e todos em período de alfabetização.

Ao findar do estágio nossa diretora teve a oportunidade de receber em nossa escola, dois estudantes do setor escolar da AACD, que já estavam em busca de uma escola pequena, para dar sequência em seus estudos, pois acreditavam que as crianças teriam um acompanhamento mais individualizado e acolhedor. Matriculamos um na quarta série e outro na quinta.

A presença destes estudantes gerou algumas inquietações acerca do espaço e do tempo de nossa atuação como professores e que acabavam de receber em nossas salas de aula crianças com necessidades especiais, com paralisia cerebral não falante, momento este em que foi necessário em nossa trajetória rever todos os nossos conceitos de educadores e nos abrir para o que chamávamos de novo, aspectos este que trazemos para constituição de nossa investigação.

Hoje, como professora coordenadora de uma escola estadual atendendo a diversas crianças da educação inclusiva e focada em trazer aos estudantes o que tem de melhor para seu aproveitamento dentro das salas de aula, trazemos como hipótese que norteará à realização do estudo, que embora seja complexa a comunicação inicial com alunos PC alfabetizandos não falantes, a aprendizagem é exequível, com o acompanhamento constante e sistemático do docente.

Este Projeto de pesquisa terá como principal foco compreender como se dá a comunicação de uma pessoa com paralisia cerebral - não falante, gerando em quem atende este estudante nas salas de aula um conhecimento mais detalhado para atingir o aprendizado, especialmente na fase de alfabetização e também terá como objetivo a falta de conhecimentos sobre como uma criança com paralisia cerebral não falante aprende.

Tendo em vista que este é um processo que necessita de recursos, focaremos nestes Recursos da Tecnologia Assistiva como ponto crucial para a existência de uma aprendizagem eficaz, tendo como meta trazer mais informações para que os educadores tenham subsídios para se comunicar melhor com as crianças com paralisia cerebral.

Seidl e Ribas (2004) e Krebs (2005), tem considerado a comunicação um elemento de extrema importância quando pensamos na interação humana, em que é fundamental que se conceba ambientes

em que esta possa se construir mediante qualquer situação diversa, sempre lembrando o quanto os indivíduos e ambientes podem se interrelacionar, provocando alterações positivas dentro do contexto em que estão inseridos.

Como já destacado por Von Tetzchner, Martinsen e Pelosi (2000) e SILVA et al (2013), o ato de falar é uma forma de comunicação exigida em nossa sociedade necessariamente para construção de relações.

Ao refletirmos sobre as diferentes formas de comunicação das pessoas fica evidente que o recurso de comunicação da fala, não seria o mais viável para pessoas que apresentam deficiências, sejam elas da ordem física, psicossocial ou sensorial, intelectual, pois podem apresentar certas restrições gerando uma infidelidade em sua comunicação e um não entendimento de suas expressões.

Dentre muitos estudos realizados, é possível detectar que para muitas crianças a fala é o principal meio de comunicação. Mas, se pensarmos que devido à surdez algumas não têm condições desta percepção (ou algumas até ouvem, mas tem dificuldade para construir o sentido do que foi mencionado) é possível diagnosticar que se faz necessária à construção de formas alternativas de comunicação, atendendo as diferentes necessidades individuais. É o que se depreende das reflexões de Tetzchner et al (2005), quando asseguram que:

> Para a grande maioria das crianças, a fala é o veículo da linguagem. No entanto, algumas crianças são incapazes de perceber a fala, devido à surdez; outras ouvem, mas não conseguem dar sentido aos sons que ouvem e assim não captam o significado das palavras que lhes são ditas. (TETZCHNER, S. von; BREKKE, K. M. ; SJØTHUN, B.; GRINDHEIM, E., 2005)

Segundo Vygotsky (1987), é relevante, para o desenvolvimento humano, o processo de apropriação, por parte do indivíduo, das experiências presentes em sua cultura. O autor enfatiza a importância da ação, da linguagem e dos processos interativos, na construção das estruturas mentais superiores. Assim o acesso aos recursos oferecidos pela sociedade, pela cultura, escola, tecnologias, etc., influenciam determinantemente nos processos de aprendizagem da pessoa.

Quando uma criança com paralisia cerebral é atendida por um terapeuta ocupacional será ofertado a ela condições para que desenvolvimento se dê de forma que ele mesmo perceba o quanto é capaz de conseguir, seja esta evolução motora ou cognitiva. Pensando nisso Dederich (2000), afirma:

> [...] O atendimento terapêutico dos pacientes com paralisia cerebral proporciona um aprendizado e uma experiência enriquecedora. Cada um deles é visto como um ser especial, que sente, pensa, deseja, realiza e aprende. Só não lhe é permitido agir com boa desenvoltura motora e assim, ele cria mecanismos para vencer as suas dificuldades. (DEDERICH, 2000).

Ao pensarmos nas crianças com paralisia cerebral citamos Dederich (2000) que nos afirma um comprometimento tanto dos esquemas sensório-motor, quanto os perceptivos, levando a um demorado desenvolvimento ou até a uma escassez de pensamento representativo e do simbolismo, comprometendo ainda mais a progressão da linguagem.

A paralisia cerebral é uma desordem definitiva que atinge os movimentos e o conjunto de articulações do corpo. Muitas vezes ela é provocada por falta oxigenação nas células cerebrais, que pode ser antes do nascimento na gestação, durante o nascimento ou após o nascimento, no desenvolvimento da maturação do cérebro da criança.

A luz destas informações Fischinger (1970) afirma que:

> [...] a Paralisia Cerebral é um distúrbio sensorial e senso-motor causado por uma lesão cerebral, a qual perturba o desenvolvimento normal do cérebro. A perturbação é estacionária e não progressiva. O distúrbio do cérebro é estacionário, mas o comprometimento dos movimentos é progressivo quando não se faz tratamento. (FISCHINGER, 1970, P.9)

O tratamento iniciado logo após o nascimento e descoberta da deficiência, auxiliará na reeducação dos movimentos executados de forma desacertada, levando a execução de movimentos mais corretos.

Confirmando nossa reflexão, Hoffmann (2003) esclarece, que:

> [...] o tratamento é de suma importância nos indivíduos com Paralisia Cerebral, pois, o tônus dos músculos dependendo da complexidade da deficiência pode apresentar-se, demasiadamente, flácidos ou tensos. E o treino/exercício específicos permitirão ao indivíduo condições de melhorar sua qualidade de vida. (HOFFMANN, 2003)

Esta pesquisa trará para os professores informações importantes sobre o desenvolvimento de uma criança considerada normal e mostrará uma forma diferenciada de como ocorre à aprendizagem numa criança portadora de paralisia cerebral, facilitando o ensino desta criança.

OBJETIVOS

Tendo em vista a importância de incluir de fato todos os estudantes da Educação especial, propomos como objetivos deste artigo:

Suscitar reflexões, com base em um estudo de caso, que colaborarem com alternativas para potencializar a aprendizagem dos estudantes com PC de graus moderado e severo.

Investigar possibilidades de comunicação com uma criança com PC – não falante - no início de seu processo de alfabetização.

REVISÃO DE LITERATURA

A educação especial prevê uma comunicação alternativa que dará oportunidade às pessoas que dela necessitam em fazer parte dos diferentes meios sociais. Sendo assim, Deliberato e Manzini apud Manzini (2013), refletem que:

> Na educação especial, a expressão comunicação suplementar e alternativa é utilizada para caracterizar um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionados as pessoas acometidas por alguma doença, deficiência ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio do recurso usualmente utilizado, mais especificamente a fala. (DELIBERATO; MANZINI, 2006 *apud* MANZINI 2013).

A Paralisia Cerebral causa uma deficiência motora que atinge o cérebro, deixando as pessoas com redução de movimentos e postura comprometida. Bobath apud Zaporoszenko e Alencar (2008) esclarecem que a Paralisia Cerebral:

> [...] de acordo com a literatura especializada é entendida como resultante de uma lesão ou mau desenvolvimento do cérebro, de caráter não progressivo, porém permanente e existindo desde a infância. A deficiência motora se expressa em padrões anormais de postura e movimentos, associados a tônus postural anormal. A lesão que atinge o cérebro quando é imaturo interfere no desenvolvimento motor da criança. (BOBATH, 1979 apud ZAPOROSZENKO e ALENCAR, 2008).

Miranda e Gomes (2004) afirmam que:

> [...] o nível de comunicação nos portadores de paralisia cerebral varia desde bem próximo da normalidade, apresentando leves distúrbios articulatórios, até graves retardos na aquisição da fala ou total impossibilidade de emitir um som compreensível, com dificuldade motora na produção da linguagem expressiva. (MIRANDA, GOMES, 2004)

A comunicação alternativa faz parte dos recursos de Tecnologia Assistiva que serão incluídos nas adaptações que farão parte da vida de uma pessoa com paralisia cerebral. Desta forma, Vasconcellos (2010) afirma:

> [...] CA (Comunicação Alternativa) pode ser introduzida para crianças em aquisição da linguagem, bem como para pessoas em que a fala encontra-se comprometida temporária ou permanentemente e que ela está presente nas esferas educacionais, clínicas e hospitalares, envolvendo, portanto profissionais de diversas áreas. (VASCONCELLOS, 2010)

A Comunicação Alternativa poderá acontecer com ou sem auxílios externos, desta forma valorizará a expressão do sujeito. Com o intuito de garantir um repertório comunicativo oferecendo um auxílio para desenvolver as habilidades de expressão e comunicação, são sugeridas a elaboração de cartões de comunicação e pranchas alfabéticas que serão elaboradas de acordo com a individualidade de cada usuário. Nesse sentido, Tetzchner E Jensen (1997, p.1) dizem que, “a Comunicação Alternativa envolve o uso de modos não orais para suplementar ou substituir a língua falada e compreende recursos de comunicação face a face, lembrando-se da necessidade desta ser acompanhada por pares ou adultos mais competentes”.

Quando pensamos em falta de locomoção podemos afirmar que a mobilidade de um deficiente físico, causada pelo cérebro pode ocasionar uma redução de aproveitamento cognitivo.

Zaporoszenko e Alencar (2008) complementam, que:

> [...] a lesão cerebral pode comprometer a locomoção, postura, movimento, uso das mãos, a linguagem entre outras atividades. Citado de outra forma, os movimentos podem ser reduzidos, pode ocorrer a espasticidade, falta de marcha e a linguagem pode não existir ou ser deficitária. A cognição, por sua vez, nem sempre está comprometida, porém em alguns casos, a lesão do sistema motor pode afetar o cérebro, originando a deficiência mental. (ZAPOROSZENKO, ALENCAR, 2008)

Parafraseando Zaporoszenko e Alencar (2008) quando uma criança não pode se expressar, suas manifestações ficam reduzidas e minimiza-se o seu universo, ficando restrito e individualizado e nessa condição não tem como explorar, socializar-se e buscar novas experiências.

Podemos dizer que o termo Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), de acordo Glennem (1997) *apud* Zaporoszenko e Alencar 2008), é definido por outras formas de comunicação além da modalidade oral, como o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto, símbolos pictográficos, uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada.

Para esse autor, a criação de uma comunicação alternativa quando o indivíduo não apresenta outra forma de comunicação é considerada ampliada, quando o indivíduo possui alguma forma de comunicação, mas essa não é suficiente para manter elos comunicativos e estabelecer trocas sociais.

Para iniciar com o processo de Comunicação Alternativa se faz necessária à identificação de como cada criança poderá desenvolver seu processo de escrita, que segundo Pelosi apud Ferraz (2004):

> [...] o primeiro passo introduzir a comunicação alternativa ampliada escrita na escola é fazer uma avaliação do potencial da criança para o desempenho da escrita. O resultado dessa avaliação pode ser bastante diverso, com crianças lentas, muito lentas, crianças com necessidades de adaptações e crianças sem possibilidade de escrita convencional, ou seja, a possibilidade de escrita com as mãos utilizando qualquer tipo de letra. (PELOSI apud FERRAZ, 2004, P. 15)

Todos os professores deveriam se capacitar, para ter mais conhecimento referente aos estudantes PC, pois o aluno que apresenta desordens na comunicação oral e/ou escrita precisa ser ensinado e

compreendido e é fundamental que tenha a oportunidade de expressar seus pensamentos e desejos com todos os que tenham contato.

Muitos programas de comunicação para PC não falantes foram criados em 1960, e todos formados por pranchas com figuras e palavras, porém era necessária a elaboração de um material mais eficiente para favorecer a comunicação destes indivíduos, sendo assim, surge “no início da década de 70 os Símbolos Bliss, que aparecem como percussores dos sistemas gráfico-visuais que figuram entre os SAC.” (VASCONCELLOS, 2010, p. 19)

Entre os símbolos Bliss figuram símbolos inventados, números, sinais de pontuação e símbolos internacionais (como as setas, por exemplo). (VASCONCELLOS, 2010)

Parafraseando Vasconcellos (2010), a introdução do Bliss se tornou um instrumento revolucionário no que diz respeito à comunicação do PC, tanto pelo fato de tornar a linguagem expressiva mais acessível, como por fazer uso sistemático dos sistemas de sinais gráficos.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

UNIVERSO DA PESQUISA

O estudo foi iniciado mediante pesquisa de campo, observando como se dá a comunicação de uma criança com paralisia cerebral – não falante e como ocorre o início de seu processo de alfabetização. Também exploraremos autores que falam sobre o assunto para expandir o conhecimento referente ao aprendizado destas crianças.

A pesquisa foi realizada por meio de observação sistemática de um aluno com paralisia cerebral – não falante tendo como objetivo principal a verificação e análise de como este se comunica, bem como se dá a aprendizagem desta criança, tomando como principal fonte de informação, que esta tem o cognitivo totalmente preservado, sendo assim tendo plenas capacidades de aquisição de conhecimentos.

PARTICIPANTES

A coleta de dados foi realizada com o aluno M. G. O. S., do terceiro ano das séries inicias de uma escola da rede regular de ensino de São Paulo em período de alfabetização. Também fizeram parte a professora coordenadora da unidade escolar e a professora da classe regular que acompanha o estudante citado.

INSTRUMENTOS

Foi utilizado um diário de campo no qual foram realizados os apontamentos referentes a essa observação participante.

PROCEDIMENTOS PARA A COLETA E SELEÇÃO DE DADOS

Tendo em vista toda a necessidade de atendimento aos estudantes da educação inclusiva, foi feito um contato com uma escola regular da rede estadual em agosto de 2014, para início do acompanhamento com o estudante com paralisia cerebral.

A participação foi iniciada com uma reunião com a professora coordenadora da instituição que esclareceu alguns detalhes da inserção do estudante com paralisia cerebral, (chamados de alunos com deficiência física), dentro da escola. Forneceu-nos dados de que dentro daquela instituição muitos estudantes da educação especial com paralisia cerebral passaram por lá e obtiveram sucesso em seu desenvolvimento sendo atendidos tanto pela professora da classe regular como pela professora da sala de recursos, local este que presta atendimento dentro de algumas escolas da rede estadual de ensino.

Foi observado que existe uma preocupação muito grande com o desenvolvimento destas crianças que aqui chegavam, pois o grupo gestor juntamente com alguns educadores desta unidade escolar tem conhecimento da Educação inclusiva, porém ainda faltam conhecimentos de como trabalhar de maneira mais eficaz com estas crianças, fornecendo subsídios para que todos tenham sucesso ao final do percurso de alfabetização.

Após a observação do estudante com paralisia cerebral, bem como o levantamento de dados e a produção de fotografia, todos os dados foram analisados.

PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Na perspectiva qualitativa, as pesquisas científicas publicadas em anais de congresso, revistas científicas, dissertações, livros, teses, monografias, dissertações, artigos e partindo destes apontaremos a existência de tendências ou correntes de análise sobre o tema pesquisado, definindo o posicionamento do pesquisador com relação a tais tendências ou correntes como tais trabalhos contribuirão para a pesquisa.

Na análise qualitativa é possível “a interação com as pessoas, os fatos, os locais e o objeto que está sendo pesquisado, extraindo significados visíveis e alguns invisíveis, que são perceptíveis somente quando têm uma atenção sensível do pesquisador” (Del_Masso *et all*, 2014).

As atividades observadas foram analisadas de forma qualitativa, pois o que se pretendia com a observação era verificar se o estudante com paralisia cerebral pertencente ao terceiro ano, em uma classe regular de ensino, estaria recebendo atendimento eficaz dentro das suas necessidades, focando seu período de alfabetização, bem como as necessidades da educadora participante para existisse uma reflexão de como auxiliá-la frente ás necessidades mais evidentes. Cada item observado foi analisado individualmente, frente à revisão de literatura.

RESULTADOS E ANÁLISE

Após verificar os dados obtidos neste estudo é possível confirmar o desconhecimento de muitos educadores quanto ao uso de recursos que possam auxiliar o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes da Educação Inclusiva, tendo como foco a criança com paralisia cerebral e também limitações quanto a forma de se comunicar com estas crianças que não falam.

É muito comum o fato de uma criança com paralisia cerebral que possui déficit motor, levando-a a um comportamento diferenciado, ter resultados de desenvolvimento com atrasos, sobretudo no que diz respeito à interação e aprendizagens escolares.

É fundamental que educadores e gestores tenham um conhecimento ao menos introdutório de um estudante com paralisia cerebral. Desta forma, todos terão mais segurança das necessidades do aluno em questão e como poderá expor esta criança à uma aprendizagem sistemática. Para evidenciar essa necessidade, trazemos as reflexões de Tabaquim (1996, p.32) que afirma que “além das características da própria patologia e dos recursos pessoais, as pessoas com paralisia cerebral necessitam de exposição sistemática a aprendizagem”.

No momento de uma das observações a professora estava desenvolvendo uma atividade de reconhecimento das letras do alfabeto, questionando seus nomes. A professora dizia o nome da letra e o aluno acenava com a cabeça se sim ou não.

Na sequência foi realizada uma atividade em que a aluna deveria junto à professora formar seu nome. O aluno neste momento contava com uma placa com todas as letras do alfabeto dispostas em três colunas para facilitar a localização das letras, pois, a professora inicia apontando a coluna de letras e ao sinal da criança parte para localização da letra.

Após a atividade observada ficou evidente a necessidade do professor em acompanhar o tempo todo, as atividades desenvolvidas pelo aluno.

A partir do objetivo de pesquisar alternativas para colaborar e potencializar as aprendizagens dos estudantes com PC de graus moderado e severo, e de promover possibilidades de comunicação com uma criança PC - não falante em seu processo de alfabetização, foram pensadas em algumas contribuições que auxiliassem tanto aluno como professora.

O aluno não conta com um alfabeto que possa utilizar durante todo o tempo de aula. Nesse sentido, foi sugerido à professora que tanto o alfabeto disposto em quadros com agrupamento de letras tanto os números até 10 e seus nome completo estivessem fixados em sua mesa, ou em forma de um recurso manual, para que o aluno possa estar em contato diário com as letras do alfabeto e com seu nome que é sua identidade.

Partindo daí, ficará mais fácil para a professora conseguir diagnosticar o que de fato ele já reconhece, pois em virtude dele não falar e não escrever, este diagnóstico fica mais complexo de ser realizado. Então, a docente deverá contar com recursos de Tecnologia Assistiva para assessorar sua aprendizagem.

A Tecnologia Assistiva conta com recursos claros e mais requintados que podem ser utilizados no computador com softwares ou programas especializados que promoverão certa independência e acesso às pessoas que deles necessitam (GALVÃO FILHO, 2001). Porém, existe a necessidade de se pensar em ações que auxiliem a construção de novos conhecimentos, fundamentados em habilidades e competências, gerando aprendizagem significativa.

Os recursos de Tecnologia Assistiva não eram de pleno conhecimento do conhecimento da professora, sendo assim, serão construídos e levados ao seu conhecimento para que veja as possibilidades de uso com o aluno M. G. O. S.

Foi possível notar uma preocupação, dedicação e interesse por parte da professora observada, ela busca informações, constrói atividades para auxiliar a aprendizagem do estudante, mas ainda tem questões desconhecidas como o uso da Tecnologia Assistiva que poderá favorecer muito o aprendizado do estudante, que segundo a *Ata VII da reunião do Comitê de Ajudas Técnicas* pode ser definida como:

> "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, destinando com base em sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social". (BRASIL, 2007)

Como foi notada alguma fragilidade no conhecimento do uso de material concreto, serão construídos, a pedido da própria docente alguns deste e encaminhados para a professora com prévia orientação de uso.

Seguimos com uma apresentação da professora e do estudante M. G. O. S. (8 anos) do terceiro ano que nos traça seu perfil, afirmando que o acompanha este ano e que está se desenvolvendo de forma significativa dentro de sua limitação. Traça para nós seu perfil junto à classe, diferenciando:

Comportamento sócio afetivo: o estudante demonstra curiosidade, alegria e confiança quando está com seus colegas.

Neste contexto, trazemos as reflexões de Taís Reichmann Monteiro et al (2014), no artigo intitulado *Responsabilidade social e pessoal de crianças participantes de um programa de intervenção motora inclusiva ao expor que*:

> O desenvolvimento social e afetivo da criança envolve, primordialmente, sentimentos e emoções que são aplicados a ela mesma ou nas relações com os outros. As atividades do universo infantil e a convivência entre grupos oferecem à criança possibilidades de auto realização, desenvolvendo a comunicação, a socialização, a cooperação e, consequentemente, a integração na vida social. A socialização da criança se inicia com a formação dos pares, seguida dos pequenos grupos, até atingir a organização de grupos cooperativos. Em todas essas etapas, o estabelecimento de regras, a autonomia individual e a reciprocidade pessoal são necessárias para o convívio social adequado. Viver em grupo significa, para a criança, a sua própria socialização e a entrada e adaptação ao mundo adulto. (MONTEIRO et al, 2014, p. 203)

Comunicação: o estudante se comunica por meio de gestos da fala, repetições de fonemas e da voz dos que se dirigem a ela, não fala com fluência, apenas repete o som de algumas letras e poucas palavras curtas (exemplo: OI). Solicita muitas vezes a presença da professora junto á ele, interage com os colegas e recebe dos mesmos, auxílio para se comunicar, estão criando códigos para que exista a comunicação, questionamentos com respostas curtas para o M. G. O. S. possa interagir com mais segurança.

Ao pensar no quesito comunicação fica evidente que se faz necessária à construção de códigos e símbolos entre as pessoas envolvidas. Para confirmar esta hipótese, trazemos Débora Deliberato (2005), que corrobora com o exercício da comunicação em seu artigo Comunicação alternativa: recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio na comunicação, evidenciando que:

> Comunicar-se com o outro é interagir com impressões mentais que atingirão as necessidades de duas ou mais pessoas, “Ao se transmitir uma mensagem, necessariamente é feito o uso da linguagem, seja ela falada, escrita, ou por sinais, sempre teremos um conjunto que transmitirá significados”. (DELIBERATO, 2005 apud BOONE; PLANTE, 1994, pg. 83).

Habilidades motoras: o estudante é cadeirante com deslocamento no osso do quadril (aguardando um procedimento cirúrgico), sendo assim, na escola não pode ser retirado da cadeira, apenas a cuidadora troca suas fraldas com muito cuidado. O aluno tem apreensão de pequenos objetos (como bolas e o lápis).

Tendo em vista que o desenvolvimento motor requer interação entre pessoas, trazemos Rosa, Marques et al (2008) que em seu artigo Desenvolvimento motor de criança com paralisia cerebral: avaliação e intervenção, trás reflexões que sugerem:

> Crianças com necessidades especiais, com déficit motor, ou ainda, especificamente, a paralisia cerebral, é possível perceber atrasos motores devido ao fato de que, geralmente, elas têm menos oportunidades de se movimentar. Crianças com paralisia cerebral apresentam menor proficiência de movimento com claras dificuldades no seu controle motor, pois a paralisia cerebral caracteriza-se por um distúrbio motor não progressivo, que inclui alterações de tônus, postura e movimento, sendo frequentemente mutável e secundário à lesão do cérebro imaturo. (ROSA, MARQUES et al, 2008. p. 164)

Pensando no desenvolvimento do estudante em questão, temos os conhecimentos de que esta população apresenta um déficit motor devido à lesão cerebral e que hoje também existe uma preocupação de inseri-las em programas de atividades motoras, porém as escolas da rede pública estadual não contam com profissionais capacitados para atuarem com propriedade nesta questão, sendo assim, os responsáveis necessitam ir em busca destes programas fora do âmbito escolar.

Aprendizagem: faz alguns rabiscos (garatujas) com suas próprias mãos, não reconhece todos os números, não realiza cálculos, não escreve, reconhece as letras do seus primeiro nome, consegue manter-se concentrado nas atividades.

No quesito aprendizagem, trazemos Tabaquim (1996) que afirma que o uso de movimentos e sinais como recurso de intervenção se revelam efetivos nos programas de comunicação desta clientela.

Segundo Tabaquim (1996):

> Ler é um comportamento verbal que envolve diversas habilidades cognitivas, como respostas orais sob controle de estímulos simbólicos específicos visuais ou táteis. O estímulo para a leitura é visual e a resposta é oral, sendo assim, quando a criança parear a palavra impressa com a respectiva figura, não tendo sido ensinado a ela diretamente, poderá ser afirmado que houve ocorrência de leitura com compreensão. (TABAQUIM, 1996, p. 42)

Seguindo nossas observações, foi possível verificar o caderno do estudante M. G. O. S. que é composto por atividades em que é incentivado a repetir as letras do seu primeiro nome (foco inicial da alfabetização), seguindo com estudo das vogais, estudos dos números iniciando de 0 a 5. Também trabalhou com lateralidade das mãos.

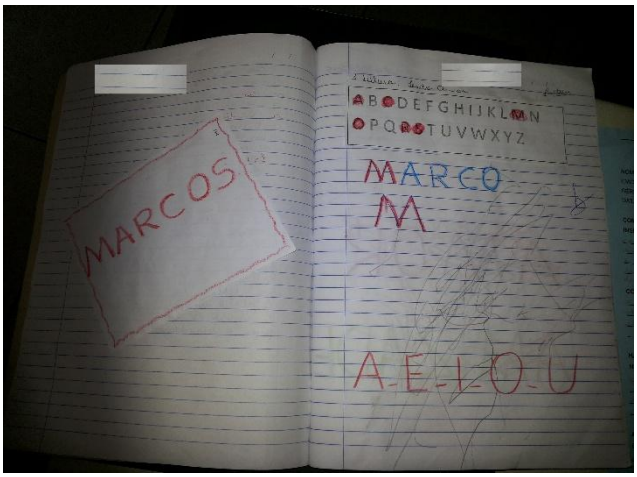


Figura 1



Figura 2

Figuras 1 e 2: Alguns registros do caderno do estudante, com algumas marcas feitas por ele durante estudos com a professora da classe regular.

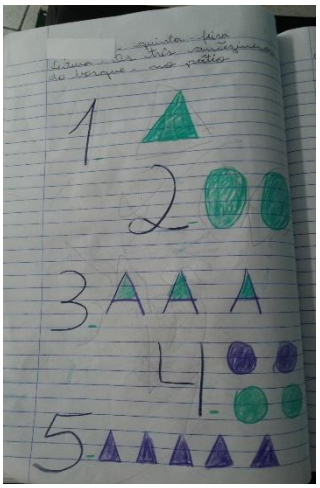


Figura 3

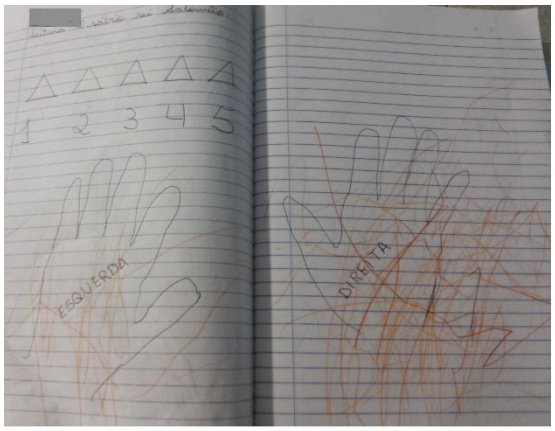


Figura 4

Figuras 3 e 4: Atividade de lateralidade realizada no caderno, desenvolvida pela professora junto ao estudante.

Houve acompanhamento de uma atividade na qual o estudante M. G. O. S. interagiu com seus colegas: a brincadeira “Corre cutia”, realizada na quadra da unidade escolar. Fica ainda mais evidente que os colegas de classe conseguem fazer que o aluno interaja com a turma de forma muito significativa, tendo opções de escolha e sendo respeitado, mesmo sem ter a condição de fala.

Após a brincadeira conversamos com o estudante e ele responde aos questionamentos que devem ser bem elaborados para que consiga com movimentos de cabeça dar respostas positivas ou negativas.

Perguntas como, por exemplo, se a brincadeira foi interessante? Se gostou e se queria brincar novamente? Quem ele gostaria que o levasse para escolher o colega a ser indicado para dar sequencia na brincadeira? Enfim, são necessárias neste momento questionamentos em que ele tenha condições de dar respostas positivas ou negativas.

Conforme já citado neste artigo, pessoas com paralisia cerebral não falantes podem apresentar limitação na comunicação é necessitar de uma interação diferenciada para que seu desenvolvimento tenha êxito e nesse sentido SILVA, SILVA, PONTES, OLIVEIRA e DELIBERATO (2013), afirmam que:

> [...] é comum existir diferentes maneiras em que a pessoa com deficiência tente buscar formas compensatórias para expressar seus desejos, pensamentos e frustrações e, com isto, ter maior participação nos contextos em que se desenvolve, seja por meio das expressões faciais, do movimento ocular e/ ou de piscada, de movimentos intencionais como o apontar com dedos. (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000; MANZINI; DELIBERATO, 2006; ALVES DE OLIVEIRA, 2008 apud SILVA, SILVA, PONTES, OLIVEIRA e DELIBERATO, 2013).

Foi possível observar também alguns registros realizados pela professora que acompanhava o estudante na sala a de recursos, bem como algumas atividades propostas.

Por fim, foi verificado o Portfólio do estudante, que está sendo elaborado pela professora da classe regular com atividade, fotografias e registros do que está sendo trabalhado com ele, de acordo com as figuras 05 a 08, abaixo inseridas.



Figura 5

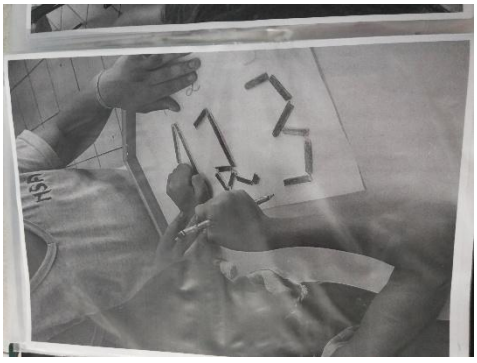
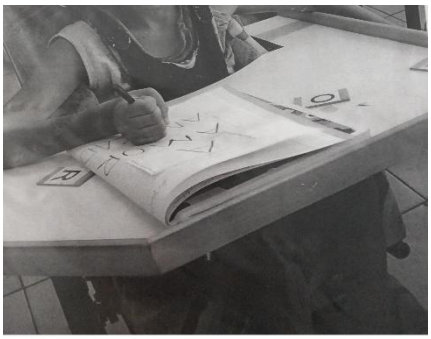


Figura 6



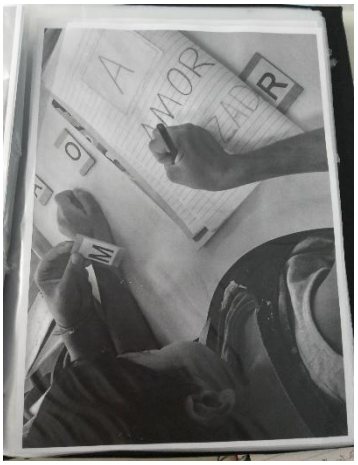


Figura 7 Figura 8

Hoje, a escola já não conta mais com grande número de crianças com esta deficiência, pois uma escola municipal próxima da região que mantém convênio com a AACD está realizando o atendimento destas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito principal deste trabalho foi de apresentar e analisar dados que pudessem contribuir com a aprendizagem e comunicação de uma criança com paralisia cerebral - não falante em período de alfabetização.

Por meio do registro de observação de um estudante de uma escola da rede estadual de ensino, conseguimos alcançar o objetivo deste trabalho, identificando fragilidades da criança, da professora e do próprio sistema de educação pública (no caso a escola em que o estudo se realizou), pois até o presente momento não fora ofertado àquela unidade escolar capacitações que de fato levassem professores e gestores a compreender melhor como deve ser realizado um bom atendimento ao estudante da educação especial. Evidenciamos, não obstante, os esforços envidados pelos docentes e gestores a fim de buscar a aprendizagem do alunado público alvo de nosso estudo.

Um ponto de relevância deste artigo foi o interesse do educador sem formação específica em pesquisar como deve atender este estudante da educação especial e o que levar para a sala de aula, tendo em vista que é uma criança que não fala e não escreve, por falta de controle na apreensão de objetos. Partindo deste interesse é possível refletir em como é fundamental o auxílio aos educadores.

Dentre tudo o que foi observado fica evidente que a educação inclusiva existe e deve ser enxergada a cada dia com mais seriedade, fazendo com que os profissionais vejam seus estudantes como pessoas que dependem deles e que para dar atendimento de qualidade precisamos nos unir para preparar recursos que os auxiliem em seus aprendizado.

Porém, continua sendo necessária à busca ao desconhecido, que estará sempre entre nós e como profissionais da educação precisamos estar sempre atentos e focados sobre nossa responsabilidade e compromisso com os estudantes.

REFERÊNCIAS

BOBATH, K. **A deficiência motora em pacientes com paralisia cerebral**. São Paulo: Manole, 1979.

BOONE, D. R.; PLANTE, E. **Comunicação Humana e Seus Distúrbios**. [tradução de Sandra Costa]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Ata VII da reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT, CORDE / SEDH / PR, realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007**. Disponível em: <http://goo.gl/DkrFa0>. Acesso em: 25 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes Brasileira de Atenção à Pessoa com Paralisia Cerebral** / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2012. 75 p.: il. – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde). Disponível em: (http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagensfilefield-description%5D_70.pdf). Acesso em 29 de jul. 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados** / Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, 2002, fascículo 1. 56p.: il.

CASTELLANO, Giuliana Bonucci. FREIRE, Regina Maria Ayres de Camargo. **O diagnóstico fonoaudiológico na paralisia cerebral: o sujeito entre a fala e a escuta** Disponível em> http://www.scielo.br/pdf/agora/v17n1/a08v17n1.pdf. Acesso em 29 de jul. 2026.

DEDERICH, ALINEH COELHO. **Desenvolvimento cognitivo e linguagem na paralisia cerebral**. Disponível em: http://www.cefac.br/library/teses/39b1aec2b9bf05903941e267aae39d8f.pdf. Acesso em 29 de jul. 2026.

DELIBERATO, Débora. **Seleção, adequação e implementação de recursos alternativos e/ou suplementares de comunicação**. Disponível em: http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/Selecao,%20adequacao.pdf. Acesso em: 28 de jul. 2026.

DELIBERATO, Débora. **Comunicação alternativa: recursos e procedimentos utilizados no Processo de inclusão do aluno com severo distúrbio na comunicação**. Disponível em:http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo%204/comunicacaoalternativa.pdf Acesso em: 27 de jul. 2026.

DEL MASSO *et all*. **Análise Qualitativa e Análise Quantitativa em Pesquisa Científica**. Disponível em: http://edutec.unesp.br/images/stories/redefor2-ee-ei/1ed-ee-ei/1ed-ee-ei-D08/arquivos-ei/1ed-r-ei-t6-D08/index.html. Acesso em: 27 de jul. 2026.

DUDAS, Tatiana Lanzarotto. **Paralisia cerebral e institucionalização: efeitos subjetivos e Clinica de Linguagem**. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10610. Acesso em 26 de jul. 2026.

FERRAZ, Joana Schiliam. **Letramento e paralisia cerebral**. Disponível em: http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp- content/uploads/2014/07/ pdf. Acesso em 26 de jul. 2026.

FISCHINGER, Bárbara Sybille. **Considerações sobre a paralisia cerebral e o seu tratamento**. Edição Sulina, 1970, Porto Alegre.

GALVÃO FILHO, T. A. **Educação Especial e novas tecnologias: o aluno construindo sua autonomia**. Revista Integração, Brasília, ano 13, n. 23, p. 24-28, 2001.

HOFFMANN, Ruth Anklam. **Paralisia cerebral e aprendizagem: um estudo de caso inserido no ensino regular**. Disponível em: http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-12.pdf. Acesso em 26 de jul. 2026.

MANZINI, Mariana Gurian. MORESCHI, Candice Lima. MANZINI, Ana Carolina Gurian. MARTINEZ, Claudia Maria Simões. Maria Amélia Almeida. LOURENÇO, Gerusa Ferreira. **Processo de elaboração de pranchas de comunicação alternativa: parceria com mães de crianças não verbais**. Disponível em: http://www.ufrgs.br/teias/isaac/VCBCAA/pdf/114643_1.pdf. Acesso em: Acesso em 26 de jul. 2026.

MIRANDA, Leidy Cristian. GOMES, Ivone Carmen Dias. **Contribuições da comunicação alternativa de baixa tecnologia em paralisia cerebral sem comunicação oral: relato de caso**. Disponível em: http://cefac.br/revista/revista63/Artigo%203.pdf. Acesso em 26 de jul. 2026.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 491 p., 2012.

MONTEIRO TR, PICK RK, VALENTINI NC. **Responsabilidade social e pessoal de crianças participantes de um programa de intervenção motora inclusiva**. Temas sobre Desenvolvimento 2008; 16(94):202-14. disponível em : http://www.researchgate.net/profile/Nadia_Valentini2/publication/258699844_Pick_R_K__VALENTINI_

N._C.__Monteiro_T._R._._Responsabilidade_social_e_pessoal_de_crianas_participantes_de_um_programa_de_interveno_motora_inclusiva._Temas_sobre_Desenvolvimento_v._16_p._202-214_2008/links/00463539f9c62bbc13000000.pdf. Acesso em 17 de jun. 2026

MOREIRA, Carla Cristina Cadaxa. **Tecnologias assistivas e comunicação aumentativa e alternativa no contexto da inclusão escolar**. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/33290/000726054.pdf?sequence=1. Acesso em 26 de jul. 2026.

ROSA, Greisy Kelli Broio; MARQUES, Inara; MEDINA-PAPST, Josiane and GOBBI, Lilian Teresa Bucken. **Desenvolvimento motor de criança com paralisia cerebral: avaliação e intervenção.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2008, vol.14, n.2, pp. 163-176. ISSN 1980-5470.

ROTTA, Newra Tellechea. **Paralisia cerebral, novas perspectivas terapêuticas**. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/jped/v78s1/v78n7a08.pdf. Acesso em: 29 de jun. 2026.

SEIDL DE MOURA, M. L.; RIBAS, A. F. P. **Evidências sobre características de bebês recém-nascidos: um convite a reflexões teóricas**. In: SEIDL DE MOURA, M. L. (Org.). O bebê do século XXI. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 21-59.

SILVA, Rafael Luiz Morais da et al. **Efeitos da comunicação alternativa na interação professor-aluno com paralisia cerebral não-falante**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2013, vol.19, n.1, pp. 25-42. ISSN 1413-6538.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi. **Paralisia Cerebral: Ensino de Leitura e Escrita.** Bauru: Edusc, 1996.Cadernos de Divulgação cultural.

TETZCHNER, Stephen von; BREKKE, Kari Merete; SJ A Thun, Bente e Grindheim, Elisabeth. **Inclusão de Crianças los Educação pré-escolar normal utilizando Comunicação Suplementar e Alternativa . Rev. bras. educ. espec**. [online]. 2005, vol.11, n.2, pp. 151-184. ISSN 1413-6538. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a2.pdf. Acesso em 26 de jul. 2026.

VASCONCELLOS, Roseli. Organismo e sujeito: Uma diferença sensível nas paralisias cerebrais. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10634. Acesso em: 29 de set. 2014

VERZONI, Luciana Della Nina. **Bliss e PCS: Sistemas Alternativos de Comunicação**. Disponível em: http://www.bengalalegal.com/bliss-e-pcs. Acesso em: 29 de jul. 2026

VYGOTSKY, L. S. (1987). **Thinking and speech (N. Minick, Trans.). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology (pp. 39-285)**. New York: Plenum Press. (Original publicado em 1934)

ZAPOROSZENKO, Ana. ALENCAR. Gizeli Aparecida Ribeiro de. **Comunicação alternativa e paralisia cerebral: recursos didáticos e de expressão**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_ana_zaporoszenko.pdf. Acesso em 26 de jul. 2026.

APÊNDICE

Anexo1 - Diário de Campo

Título da questão: Observação do estudante com paralisia cerebral – não falante		
Participantes	**Transcrição na íntegra**	**Pontos-chave (categorização)**

P1	Ao observar o estudante foi possível notar que esta se encontra no início da comunicação por intermédio do uso de algum instrumento de Tecnologia Assistiva. Foi detectado que o aluno em observação só se comunica por meio do olhar com movimentos muito sutis de cabeça, os quais indicam respostas afirmativas ou negativas. O aluno observado está na fase de reconhecimento das letras do alfabeto, ou seja, iniciando seu processo de alfabetização, sendo assim a formação de palavras acontece com o simples uso do alfabeto, em que, para execução de atividades são apontadas letra por letra pelo professor ou responsável e o aluno faz a indicação com a cabeça afirmando ou negando o uso de tal letra. Com este aluno também são utilizadas letras móveis, sempre com acompanhamento da professora pois o aluno não conta com movimentos de coordenação que possibilitem a preensão de objetos neste momento sozinho. O aprendizado do estudante está acontecendo de forma gradativa, pois a exigência do acompanhamento do educador ainda é muito intensa, ele depende de uma outra pessoa para todas as atividades que executa.	Iniciamos destacando que o estudante observado mora com os pais, é cadeirante, não pode ser retirado da cadeira na escola, pois tem um deslocamento no quadril e está aguardando um procedimento cirúrgico. O estudante acompanhado conta com todos os colegas e tem ótimo relacionamento com todos, é acolhido por todos em todas as atividades, pois necessita de alguém que segure os objetos inicialmente, mesmo tenho apreensão ainda precisa de apoio. Durante toda a observação e acompanhamento fica evidente o envolvimento da professora que o acompanha e dos colegas sempre com muito cuidado, afetividade e atenção. Por ter um cognitivo totalmente preservado acredito que um ponto importante a ser categorizado seja que tipos de materiais podem ser utilizados com este aluno para que possa ter um desenvolvimento completo e com sucesso e também acredito ser fundamental refletir em como esta comunicação é realizada para que o aluno aprenda de fato.

O PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA



THE EDUCATOR IN NON-SCHOOL SETTINGS: OPPORTUNITIES FOR WORK IN CORPORATE EDUCATION

RENILDA LOURENÇO DA PAIXÃO
Graduada em Pedagogia (2015) e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A atuação do pedagogo tem ultrapassado os limites tradicionalmente associados ao ambiente escolar, acompanhando mudanças nas formas de organização do trabalho e nas demandas de formação profissional. Este artigo tem como objetivo analisar possibilidades de atuação do pedagogo em espaços não escolares, com destaque para as organizações empresariais, a educação corporativa e o desenvolvimento de pessoas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, construída a partir da análise de produções acadêmicas relacionadas à pedagogia empresarial, à educação corporativa e à gestão de pessoas. A discussão mostra que a presença do pedagogo nesses espaços não representa afastamento dos fundamentos da Pedagogia, mas a utilização de seus conhecimentos em contextos educativos distintos. Entre suas possíveis contribuições estão o diagnóstico de necessidades de aprendizagem, o planejamento de ações formativas, a elaboração de materiais, a mediação de processos educativos e a avaliação das ações realizadas. Conclui-se que esse campo profissional exige formação sólida, atualização permanente, capacidade de trabalhar de forma interdisciplinar e compreensão das relações entre educação, trabalho, desenvolvimento humano e objetivos organizacionais.

Palavras-chave: Pedagogia; Espaços não escolares; Educação corporativa; Gestão de pessoas; Formação profissional.

ABSTRACT

The role of the educator (pedagogue) has extended beyond the boundaries traditionally associated with the school environment, keeping pace with changes in work organization and professional training

demands. This article aims to analyze the potential roles of educators in non-school settings, focusing on business organizations, corporate education, and people development. It is a qualitative, exploratory bibliographic study based on an analysis of academic literature regarding corporate pedagogy, corporate education, and people management. The discussion demonstrates that the presence of educators in these settings does not represent a departure from the fundamentals of pedagogy, but rather the application of their knowledge within distinct educational contexts. Their potential contributions include diagnosing learning needs, planning training initiatives, developing materials, facilitating educational processes, and evaluating the actions taken. The study concludes that this professional field requires a solid educational background, continuous professional development, the ability to work in an interdisciplinary manner, and an understanding of the relationships between education, work, human development, and organizational goals.

Keywords: Pedagogy; Non-school settings; Corporate education; People management; Professional training.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia é socialmente reconhecida, sobretudo, por sua relação com a escola e com a docência. Entretanto, os processos educativos acontecem em diferentes espaços e circunstâncias. Ambientes de trabalho, instituições sociais, projetos culturais e organizações empresariais também desenvolvem ações voltadas à aprendizagem e ao desenvolvimento das pessoas. Essa realidade amplia as possibilidades de atuação profissional do pedagogo.

As transformações ocorridas no mundo do trabalho contribuíram para que as organizações passassem a valorizar ações de formação e desenvolvimento profissional. Nesse cenário, conhecimentos pedagógicos podem ser mobilizados para organizar experiências de aprendizagem, acompanhar processos formativos e avaliar resultados. Estudos recentes sobre pedagogia empresarial apontam possibilidades relacionadas ao planejamento, à formação e ao desenvolvimento de pessoas (RODRIGUES; SOUZA, 2022; OLIVEIRA, 2024).

Discutir a atuação do pedagogo fora da escola, portanto, não significa apenas enumerar novos locais de trabalho. É necessário compreender como os conhecimentos próprios da Pedagogia podem contribuir para situações educativas que possuem características diferentes daquelas encontradas no espaço escolar. No contexto empresarial, por exemplo, o profissional precisa considerar adultos como sujeitos de aprendizagem, objetivos institucionais, cultura organizacional e necessidades específicas de formação.

Partindo dessa perspectiva, este artigo busca responder à seguinte questão: de que maneira o pedagogo pode contribuir para processos educativos em espaços não escolares, especialmente nas organizações empresariais? O objetivo geral é analisar possibilidades de atuação desse profissional na educação corporativa e no desenvolvimento de pessoas. Como objetivos específicos, pretende-se compreender a educação para além da escola, identificar funções que podem ser desempenhadas pelo pedagogo nas organizações e refletir sobre os desafios relacionados à sua formação.

A relevância da discussão está relacionada à necessidade de ampliar a compreensão sobre a identidade profissional do pedagogo. Reconhecer outros espaços educativos não significa diminuir a

importância da escola, mas compreender que os conhecimentos pedagógicos podem ser aplicados em diferentes contextos, desde que respeitados os limites profissionais e as características de cada área.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório. A escolha desse percurso metodológico está relacionada ao objetivo de compreender, a partir da produção acadêmica existente, as possibilidades de atuação do pedagogo em espaços não escolares, com atenção especial ao ambiente empresarial e à educação corporativa.

Foram consideradas produções acadêmicas diretamente relacionadas ao tema, entre elas os trabalhos de Castelo Branco (2019), Araújo, Matos e Siqueira (2023), Rodrigues e Souza (2022) e Oliveira (2024). Essas publicações permitiram reunir diferentes perspectivas sobre pedagogia empresarial, educação corporativa, gestão de pessoas e formação profissional.

A análise foi realizada de forma interpretativa, buscando identificar aproximações e contribuições dos estudos selecionados para a compreensão do objeto investigado. Não foram realizadas entrevistas, observações ou aplicação de questionários. Dessa maneira, as considerações apresentadas estão vinculadas à literatura analisada e não pretendem representar a realidade de todas as organizações.

Como limite, destaca-se o caráter exclusivamente bibliográfico da pesquisa. A ausência de dados produzidos diretamente com pedagogos que atuam em empresas impede uma análise empírica das práticas profissionais. Essa limitação, entretanto, também aponta possibilidades para estudos posteriores que investiguem experiências concretas de atuação.

PEDAGOGIA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Compreender a educação como fenômeno social permite reconhecer que a aprendizagem não ocorre somente na escola. Pessoas constroem conhecimentos em diferentes situações, como relações de trabalho, projetos sociais, atividades culturais, cursos de formação e experiências coletivas. Nesses contextos, podem ser planejadas ações educativas com objetivos e estratégias próprias.

A presença do pedagogo em espaços não escolares, contudo, não significa que qualquer atividade realizada fora da escola seja automaticamente pedagógica. A contribuição específica desse profissional está relacionada ao conhecimento sobre processos de aprendizagem, planejamento, mediação, acompanhamento e avaliação. Esses conhecimentos podem ser adaptados às características dos diferentes públicos e instituições.

Rodrigues e Souza (2022) discutem a atuação do pedagogo empresarial relacionada à gestão de pessoas e ao desenvolvimento de competências coletivas e cooperativas. Oliveira (2024), por sua vez, identifica possibilidades de atuação em diferentes tipos de organizações, destacando a utilização de estratégias educacionais articuladas às necessidades e aos objetivos dos setores empresariais.

Assim, a ampliação do campo profissional não deve ser entendida como rompimento com a identidade da Pedagogia. O que muda é o contexto no qual os conhecimentos pedagógicos são

aplicados. Planejamento, mediação, acompanhamento e avaliação continuam presentes, embora assumam formas diferentes conforme o público, os objetivos e as condições institucionais.

O PEDAGOGO NO CONTEXTO EMPRESARIAL

No ambiente empresarial, o trabalho do pedagogo pode estar relacionado à organização de processos de formação e desenvolvimento profissional. Integração de novos colaboradores, atualização de procedimentos, desenvolvimento de lideranças, comunicação interna e aprendizagem relacionada às tecnologias são exemplos de situações que podem demandar ações educativas.

Castelo Branco (2019) relaciona pedagogia empresarial, educação corporativa e gestão de pessoas, permitindo compreender a empresa como um espaço no qual processos educativos podem ser planejados de acordo com necessidades institucionais. Nessa perspectiva, o pedagogo pode atuar em diálogo com diferentes setores e contribuir para a organização de experiências de aprendizagem.

Uma etapa importante desse trabalho é identificar corretamente a necessidade que deu origem à formação. Nem toda dificuldade apresentada por uma equipe resulta de falta de conhecimento. Problemas de comunicação, ausência de recursos, organização do trabalho ou condições inadequadas também podem interferir no desempenho. Por isso, o olhar pedagógico precisa considerar o contexto antes de propor uma ação educativa.

Depois de identificada a necessidade, o pedagogo pode colaborar na definição dos objetivos formativos, na escolha das estratégias, na organização dos conteúdos, na preparação de materiais e no acompanhamento dos participantes. Também pode participar da avaliação, verificando em que medida a ação alcançou seus objetivos. Dessa forma, sua atuação envolve o percurso educativo como um todo, e não somente a realização de treinamentos.

O trabalho integrado com Recursos Humanos e outras áreas também é relevante. A interdisciplinaridade permite que diferentes conhecimentos sejam articulados na compreensão das situações organizacionais. Ao mesmo tempo, é necessário preservar os limites de atuação de cada profissão e evitar que o pedagogo assuma atribuições específicas de outras áreas.

EDUCAÇÃO CORPORATIVA E DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS

A educação corporativa pode ser compreendida como um campo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos e competências dentro das organizações. Diferentemente de uma ação formativa isolada, ela envolve planejamento, continuidade e articulação entre diferentes iniciativas destinadas à aprendizagem profissional.

Araújo, Matos e Siqueira (2023) analisam a relação entre pedagogia empresarial e educação corporativa considerando as transformações do mundo empresarial e a necessidade de adaptação das organizações. Essa perspectiva evidencia que as necessidades de formação se modificam à medida que tecnologias, processos e formas de gestão também se transformam.

Nesse contexto, o pedagogo pode contribuir para transformar uma necessidade organizacional em uma proposta educativa. Uma demanda relacionada à comunicação entre equipes, por exemplo,

precisa ser analisada para identificar quais conhecimentos, habilidades ou atitudes estão envolvidos. A partir dessa compreensão, podem ser escolhidas estratégias mais adequadas ao público e aos objetivos.

Entre as possibilidades metodológicas estão oficinas, estudos de caso, situações-problema, projetos, atividades colaborativas e recursos digitais. A escolha de uma estratégia não deve ocorrer de maneira automática: é preciso considerar o perfil dos participantes, o objetivo da formação, o tempo disponível e as condições concretas da organização.

A avaliação também deve fazer parte desse planejamento. Mais do que verificar a satisfação dos participantes, é importante analisar se os objetivos foram alcançados, quais aprendizagens foram desenvolvidas e se existe possibilidade de utilização dos conhecimentos no cotidiano profissional.

Outro aspecto importante é reconhecer os trabalhadores como sujeitos do processo educativo. Quando a educação corporativa é reduzida exclusivamente à produtividade, pode deixar de considerar dimensões humanas presentes no desenvolvimento profissional. A ação pedagógica pode contribuir para articular interesses institucionais com participação, autonomia, colaboração e aprendizagem permanente.

FORMAÇÃO E COMPETÊNCIAS DO PEDAGOGO PARA ATUAR FORA DA ESCOLA

A ampliação das possibilidades profissionais exige que o pedagogo mantenha sólidos os fundamentos da educação e, ao mesmo tempo, desenvolva conhecimentos que dialoguem com os diferentes contextos de trabalho. No ambiente empresarial, podem ser relevantes conhecimentos sobre gestão de pessoas, comunicação, tecnologias educacionais e educação de adultos.

Essa ampliação não significa abandonar a formação pedagógica. Pelo contrário, é justamente o conhecimento específico da Pedagogia que possibilita compreender os processos educativos de maneira intencional. Os conhecimentos de outras áreas funcionam como elementos de diálogo e complementação.

Oliveira (2024) destaca que a atuação do pedagogo no ambiente corporativo pode envolver estratégias educacionais relacionadas à realidade e aos objetivos dos diferentes setores. Essa constatação reforça a necessidade de uma formação capaz de aproximar teoria e prática e de considerar diferentes situações profissionais.

A formação continuada também assume importância nesse cenário. As organizações modificam tecnologias, procedimentos e formas de gestão, o que exige atualização dos profissionais envolvidos com processos educativos. Cursos, especializações, estudos e participação em atividades formativas podem ampliar os repertórios necessários à atuação.

Além das competências técnicas, a dimensão ética deve estar presente. O pedagogo trabalha diretamente com pessoas e suas decisões podem influenciar experiências de aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, é importante evitar uma visão que reduza o trabalhador a recurso produtivo e reconhecer sua capacidade de participação, reflexão e transformação.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Apesar da expansão do campo profissional, ainda existe uma associação frequente entre Pedagogia e escola. Essa compreensão restrita pode dificultar o reconhecimento de outras possibilidades de atuação. A produção de estudos e a divulgação de experiências profissionais contribuem para ampliar essa percepção.

Outro desafio está relacionado à definição do papel do pedagogo dentro das organizações. Sua contribuição não precisa ficar limitada à execução de treinamentos. O profissional pode participar do diagnóstico das necessidades, do planejamento, da mediação, do acompanhamento e da avaliação das ações formativas.

A interdisciplinaridade constitui uma possibilidade importante. O diálogo com Recursos Humanos, psicologia, administração e outras áreas permite analisar situações organizacionais sob diferentes perspectivas. Para que essa integração seja produtiva, é necessário reconhecer as atribuições e os limites de cada profissão.

Também é preciso considerar que as organizações possuem culturas, públicos e necessidades distintas. Por esse motivo, não existe uma proposta pedagógica empresarial que possa ser aplicada da mesma maneira em todos os ambientes. As ações precisam ser planejadas de acordo com os trabalhadores, os objetivos institucionais, os recursos disponíveis e o contexto.

O fortalecimento da atuação do pedagogo em espaços não escolares depende, portanto, tanto do reconhecimento das organizações quanto da qualidade da formação profissional. A capacidade de analisar situações, planejar intervenções educativas e avaliar resultados pode ampliar sua contribuição para os processos de desenvolvimento de pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da literatura selecionada permite compreender que a Pedagogia possui possibilidades de atuação que ultrapassam o ambiente escolar. Organizações empresariais e outras instituições apresentam situações nas quais processos de aprendizagem e desenvolvimento podem ser planejados de forma intencional.

No contexto empresarial, o pedagogo pode participar de diferentes etapas do processo educativo, desde a identificação das necessidades até o planejamento, a elaboração de materiais, a escolha das estratégias, a mediação e a avaliação. A educação corporativa apresenta-se, nesse sentido, como um campo de atuação relacionado às competências pedagógicas.

Entretanto, ampliar os espaços de atuação não significa assumir funções próprias de outras profissões. A contribuição do pedagogo se torna mais consistente quando está fundamentada nos conhecimentos da Pedagogia e articulada com profissionais de outras áreas.

Conclui-se que a atuação em espaços não escolares representa uma possibilidade de ampliação profissional e de contribuição para processos de formação e desenvolvimento humano. Para fortalecer

esse campo, são necessários formação inicial e continuada, produção acadêmica, clareza sobre as atribuições profissionais e novas pesquisas que permitam conhecer experiências concretas de pedagogos em organizações.

Como limite, este estudo foi desenvolvido exclusivamente por meio de pesquisa bibliográfica. Pesquisas futuras podem aprofundar a discussão com entrevistas, estudos de caso e investigação de programas de educação corporativa, permitindo conhecer práticas, desafios e resultados observados diretamente nesses contextos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz Carlos Ferreira de; MATOS, Anderson da Silva; SIQUEIRA, Cristiano do Nascimento. **O pedagogo empresarial e a educação corporativa.** Revista Científica Educ@ção, v. 7, n. 12, p. 1453-1465, 2023. Disponível em: https://revista.periodicosrefoc.com.br/2/article/view/8. Acesso em: 16 ago. 2026.

CASTELO BRANCO, Valdec Romero. **A pedagogia empresarial, a educação corporativa e a gestão de pessoas.** Revista Educação - UNG-Ser, v. 14, n. 1, p. 17-30, 2019. DOI: 10.33947/1980-6469-v14n1-2846.

OLIVEIRA, Natalliê Aparecida Alves de. **A importância do pedagogo no ambiente corporativo: revisão de estudos e perspectivas.** Eventos Pedagógicos, v. 15, n. 2, p. 359-366, 2024. DOI: 10.30681/reps.v15i2.12620. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/12620. Acesso em: 16 ago. 2026.

RODRIGUES, Ana Victória Feitosa; SOUZA, Débora Quetti Marques de. **O pedagogo empresarial: uma atuação para além da sala de aula.** Sala 8: Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação, v. 1, n. 3, p. 25-44, 2022. DOI: 10.29327/235555.1.3-2. Disponível em: https://revistasalaoito.com.br/article/doi/10.29327/235555.1.3-2. Acesso em: 16 ago. 2026.



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COLABORATIVO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: PRÁTICAS DE SALA DE AULA ENTRE O PAEE E O PROFESSOR REGENTE

COLLABORATIVE SPECIALIZED EDUCATIONAL SUPPORT IN THE SÃO PAULO MUNICIPAL SCHOOL SYSTEM: CLASSROOM PRACTICES INVOLVING THE SPECIALIZED SUPPORT TEACHER AND THE REGULAR CLASSROOM TEACHER

ROGERIO THIAGO CRUZ
Graduação em Ciências Biológicas – Bacharelado e Licenciatura Plena pela Universidade Guarulhos (2007); Farmácia e Bioquímica Industrial pela Universidade Guarulhos (2012); Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Casa Branca (2016); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Educamais (2021); Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) na EMEF Eduardo Prado; Professor de Educação Básica – Ciências na EE Prof. Sérgio da Silva Nobreza.

RESUMO

O artigo analisa o Atendimento Educacional Especializado (AEE) colaborativo na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com ênfase nas práticas de sala de aula construídas entre o Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o professor regente. A pesquisa, de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, toma como referência a legislação federal sobre educação inclusiva, a Política Paulistana de Educação Especial e, especialmente, a Instrução Normativa SME nº 14/2025, que define o AEE colaborativo como atendimento desenvolvido no turno, articulado com profissionais das áreas do conhecimento e acompanhado sistematicamente pelo PAEE. Discute-se a diferença entre colaboração, mera consultoria e coensino, demonstrando que a corresponsabilidade pedagógica exige planejamento conjunto, identificação de barreiras, produção de recursos de acessibilidade, acompanhamento das aprendizagens e avaliação compartilhada das estratégias. São examinadas práticas possíveis em Ciências, Língua Portuguesa, Matemática e demais componentes, bem como o papel do Coordenador Pedagógico, do CEFAI e do Plano de AEE. Argumenta-se que o AEE colaborativo perde sua potência quando o PAEE é reduzido a acompanhante individual, substituto do regente ou produtor isolado de atividades adaptadas. Conclui-se que a consolidação do modelo depende

de tempo institucional para articulação, formação continuada, documentação pedagógica e uma cultura escolar que reconheça o acesso ao currículo como responsabilidade de todos os educadores.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Ensino colaborativo; PAEE; Educação inclusiva; Rede Municipal de São Paulo.

ABSTRACT

This article analyzes collaborative Specialized Educational Support (AEE) within the São Paulo Municipal Education Network, focusing on classroom practices developed jointly by the Specialized Educational Support Teacher (PAEE) and the classroom teacher. This qualitative study—based on literature and document analysis—draws upon federal legislation regarding inclusive education, the São Paulo Special Education Policy, and, notably, SME Normative Instruction No. 14/2025. This instruction defines collaborative AEE as support provided during regular school hours, coordinated with subject-area professionals and systematically monitored by the PAEE. The study discusses the distinctions between collaboration, mere consultation, and co-teaching, demonstrating that pedagogical co-responsibility requires joint planning, barrier identification, the creation of accessibility resources, learning monitoring, and the shared evaluation of strategies. It examines potential practices in Science, Portuguese Language, Mathematics, and other subjects, as well as the roles of the Pedagogical Coordinator, the CEFAI (Specialized Center for Inclusive Education Training and Support), and the AEE Plan. It argues that collaborative AEE loses its effectiveness when the PAEE is reduced to an individual aide, a substitute for the classroom teacher, or an isolated producer of adapted activities. The article concludes that consolidating this model depends on institutional time for coordination, continuing education, pedagogical documentation, and a school culture that recognizes access to the curriculum as the responsibility of all educators.

Keywords: Specialized Educational Support; Collaborative teaching; PAEE; Inclusive education; São Paulo Municipal Network.

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado constitui um dos dispositivos centrais da política brasileira de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Seu sentido, entretanto, não se esgota na existência de salas de recursos, materiais específicos ou profissionais especializados. A questão decisiva é a relação estabelecida entre o serviço especializado e a escolarização comum: se o AEE se organiza como circuito paralelo, deslocado do currículo e da sala de aula, ele corre o risco de reproduzir, dentro da própria escola comum, a separação que a política inclusiva pretende superar. Quando se articula ao planejamento, às práticas de ensino e à avaliação, pode atuar como mecanismo de identificação e eliminação de barreiras, fortalecendo a participação e a aprendizagem do público da Educação Especial (Brasil, 2015; Brasil, 2025a).

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, essa articulação ganhou formulação normativa particularmente explícita com a Instrução Normativa SME nº 14/2025. O documento consolidou e atualizou as normas da Política Paulistana de Educação Especial, revogando dispositivos anteriores e definindo três formas de AEE: colaborativo, contraturno e itinerante. No AEE colaborativo, o atendimento

é desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais das áreas do conhecimento, nos diferentes tempos e espaços educativos, com acompanhamento sistemático do PAEE. A norma acrescenta que o trabalho conjunto entre PAEE e professores regentes deve contar com a articulação do Coordenador Pedagógico no planejamento, acompanhamento e avaliação das estratégias destinadas à acessibilidade e à eliminação de barreiras (São Paulo, 2025).

A literatura sobre ensino colaborativo oferece referências importantes para analisar esse deslocamento. Em modelos de coensino, professor da educação comum e professor da Educação Especial compartilham responsabilidade pelo planejamento, ensino e avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes. A parceria não se define apenas pela presença simultânea de dois adultos na sala, mas pela existência de objetivos comuns, decisões compartilhadas e complementaridade profissional. Experiências brasileiras mostram que a colaboração pode ampliar a variedade de estratégias, qualificar adaptações e produzir maior corresponsabilidade, embora sua implementação seja dificultada por falta de tempo comum, hierarquização entre profissionais e compreensão restrita das funções da Educação Especial (Ferreira et al., 2007; Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016).

É necessário, contudo, evitar uma equivalência automática entre o AEE colaborativo da PMSP e o coensino descrito na literatura internacional e nacional. A Instrução Normativa SME nº 14/2025 estabelece acompanhamento sistemático do PAEE, articulação com professores regentes e atuação no turno, mas não determina que todas as aulas sejam permanentemente ministradas por dois docentes com simetria integral de funções. O desenho municipal admite múltiplas formas de organização segundo as barreiras identificadas e o Plano de AEE. Portanto, o coensino pode constituir uma estratégia dentro do AEE colaborativo, mas o AEE colaborativo possui escopo institucional mais amplo, envolvendo observação, orientação, produção de recursos, participação em planejamento, documentação e acompanhamento das estratégias (São Paulo, 2025; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

No marco nacional recente, o Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, reafirma o AEE como atividade pedagógica complementar à escolarização de pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista e suplementar para estudantes com altas habilidades ou superdotação. A regulamentação federal reforça a organização do sistema educacional inclusivo em classes e escolas comuns, com apoios necessários à participação, permanência e aprendizagem. Essa orientação converge com a Lei Brasileira de Inclusão, que estabelece dever estatal de assegurar recursos de acessibilidade, adaptações razoáveis e medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social (Brasil, 2015; Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar o AEE colaborativo na Rede Municipal de São Paulo, discutindo práticas de sala de aula possíveis entre PAEE e professor regente, as condições necessárias à corresponsabilidade pedagógica e os riscos que podem descaracterizar o serviço. Metodologicamente, trata-se de estudo qualitativo, bibliográfico e documental, fundamentado em legislação federal e municipal, documentos da SME e pesquisas sobre ensino colaborativo, AEE, currículo e inclusão escolar. A argumentação organiza-se em quatro eixos: arquitetura normativa do AEE

colaborativo; planejamento e atuação compartilhada; práticas pedagógicas para eliminação de barreiras; e condições institucionais para consolidação de uma cultura de colaboração.

AEE COLABORATIVO NA PMSP: DA NORMA À CORRESPONSABILIDADE PEDAGÓGICA

A Instrução Normativa SME nº 14/2025 desloca o AEE de uma concepção centrada exclusivamente no espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais para uma organização por função pedagógica. O artigo 14 define o serviço como responsável por identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar barreiras à plena participação. Essa definição é coerente com a concepção de deficiência presente na Lei Brasileira de Inclusão, que destaca a interação entre impedimentos e barreiras. Em termos escolares, isso significa que o foco do AEE não é 'corrigir' o estudante, mas analisar o ambiente, as práticas, os materiais e as formas de comunicação que podem restringir seu acesso ao currículo (Brasil, 2015; São Paulo, 2025).

Esse deslocamento repercute diretamente na atuação do PAEE. A norma municipal determina que a percepção e a eliminação de barreiras sejam realizadas de modo articulado entre os profissionais da unidade, registradas no estudo de caso e expressas no Plano de AEE. O PAEE atua junto à equipe educacional na proposição de estratégias, recursos pedagógicos e de acessibilidade. Portanto, a especialização não constitui monopólio sobre o estudante; ela funciona como conhecimento profissional colocado a serviço de uma responsabilidade coletiva. O professor regente mantém sua atribuição de ensinar todos os estudantes da turma, ao passo que o PAEE contribui para tornar o ensino acessível àqueles que encontram barreiras específicas (São Paulo, 2025).

Essa concepção aproxima-se da cultura de colaboração defendida por Glat (2018). A autora evidencia que a inclusão escolar de qualidade depende da interação entre professor da classe comum e professor especializado e que, na prática, as escolas ainda encontram dificuldades para construir parcerias consistentes. A colaboração exige romper representações segundo as quais um profissional detém o conhecimento do currículo e outro detém o conhecimento da deficiência. O ensino inclusivo ocorre na interseção desses saberes: o regente conhece os objetivos curriculares, o grupo e a sequência didática; o PAEE conhece estratégias de acessibilidade, recursos e formas de analisar barreiras; ambos precisam interpretar conjuntamente a aprendizagem concreta do estudante.

Na PMSP, o Plano de AEE funciona como dispositivo potencial de integração. A IN nº 14/2025 determina que o documento seja elaborado a partir de avaliação pedagógica e estudo de caso, identificando habilidades, barreiras, necessidades educacionais específicas, estratégias, serviços, recursos de acessibilidade e cronograma. O plano é executado pelos educadores da unidade em parceria com o profissional do AEE e deve ser reavaliado bimestralmente. Essa configuração impede que o Plano seja compreendido como documento exclusivo do PAEE. Sua qualidade depende do conhecimento

produzido por professores regentes, gestão, família, estudante e profissionais especializados (São Paulo, 2025).

A elaboração do estudo de caso é, portanto, um momento privilegiado de colaboração. Em vez de listar diagnósticos e limitações, a equipe precisa observar situações concretas: em quais atividades o estudante participa com autonomia; quais instruções compreende; que suportes favorecem sua comunicação; quais barreiras aparecem em leitura, escrita, cálculo, deslocamento ou interação; como reage a diferentes organizações de grupo; que recursos já utiliza; quais objetivos curriculares estão sendo trabalhados. A descrição pedagógica torna possível formular estratégias verificáveis. Afirmações genéricas como 'não acompanha a turma' ou 'não consegue fazer atividades' oferecem pouca informação para o planejamento.

A normativa também explicita o papel do Coordenador Pedagógico. No AEE colaborativo, o trabalho conjunto entre PAEE e professores regentes deve contar com sua articulação no planejamento, acompanhamento e avaliação das estratégias. Essa participação evita que a colaboração dependa exclusivamente de relações pessoais entre dois professores. O CP pode organizar tempos de encontro, integrar o Plano de AEE ao planejamento da turma, acompanhar os registros e promover formação em serviço. A gestão pedagógica transforma, assim, uma boa relação interpessoal em política institucional da unidade (São Paulo, 2025).

É importante ainda reconhecer que a atual normativa municipal revogou expressamente disposições anteriores, entre elas a Portaria SME nº 8.764/2016, a Portaria nº 8.824/2016, a Portaria nº 9.268/2017, a IN nº 34/2022 e a IN nº 11/2024. Isso torna metodologicamente inadequado utilizar essas normas como fundamento vigente sem verificar sua situação. Para a análise da organização atual do AEE na PMSP, a IN SME nº 14/2025 deve ocupar posição central, articulada ao Decreto Municipal nº 57.379/2016 e às normas federais posteriores (São Paulo, 2025).

Do ponto de vista conceitual, a corresponsabilidade não elimina a especificidade profissional. Se todos fazem tudo indistintamente, a colaboração perde sentido. O PAEE possui atribuições próprias relacionadas a recursos de acessibilidade, Comunicação Aumentativa e Alternativa, Tecnologia Assistiva, autonomia, funções cognitivas, Braille, orientação e mobilidade, Libras e suplementação para altas habilidades, conforme as necessidades do público atendido. O professor regente responde pela organização do ensino do componente curricular e pela aprendizagem do grupo. A colaboração ocorre quando essas competências se cruzam para construir uma situação didática acessível, e não quando um profissional substitui o outro (São Paulo, 2025).

PLANEJAMENTO CONJUNTO E PRÁTICAS DE SALA DE AULA ENTRE PAEE E PROFESSOR REGENTE

O planejamento conjunto constitui a primeira condição para que a presença do PAEE na sala comum não se transforme em improvisação. Entrar em uma aula sem conhecer objetivos, materiais e sequência prevista tende a colocar o professor especializado no papel de apagar dificuldades no momento em que surgem. Quando o planejamento é compartilhado previamente, é possível antecipar barreiras e organizar diferentes formas de participação. O diálogo não precisa resultar em planos extensos para cada aula; pode ser estruturado a partir de perguntas objetivas: o que todos devem aprender, quais etapas são indispensáveis, onde determinados estudantes podem encontrar barreiras e quais recursos permitem acesso sem reduzir o objetivo curricular (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Em uma aula de Ciências sobre células, por exemplo, a barreira pode não estar no conceito, mas na predominância de texto expositivo e imagem microscópica pouco acessível. O professor regente pode manter o objetivo de compreender estruturas celulares, enquanto o PAEE contribui com modelos táteis, ampliação de imagens, legendas simplificadas, descrição oral sistemática ou organização de um roteiro visual. O recurso não deve ser concebido como uma atividade 'mais fácil' para o estudante público da Educação Especial, mas como meio alternativo de acessar o mesmo conhecimento. A adaptação dos meios preserva a expectativa de aprendizagem e evita a criação de currículo paralelo.

Em Língua Portuguesa, a colaboração pode ocorrer na leitura de um gênero textual. Se um estudante utiliza Comunicação Aumentativa e Alternativa, o PAEE pode organizar vocabulário-chave no sistema utilizado e orientar o regente sobre como incorporar esse recurso à discussão coletiva. Em vez de retirar o estudante para responder individualmente a perguntas, a dupla docente pode planejar momentos em pequenos grupos, perguntas com múltiplas formas de resposta e apoio visual para identificação de personagens, sequência narrativa ou argumentos. O recurso especializado passa a integrar a aula e amplia as possibilidades de participação.

Na Matemática, um estudante com deficiência intelectual pode compreender relações quantitativas com apoio de material manipulável, representação visual e decomposição de etapas. A colaboração não consiste em substituir o problema proposto por uma tarefa de contagem elementar sem relação com a sequência da turma. PAEE e regente podem preservar o conceito central, reduzir demandas linguísticas secundárias, utilizar materiais concretos, oferecer exemplos graduados e observar que tipo de ajuda permite avanço. O foco passa do rótulo diagnóstico para a análise da tarefa e dos apoios necessários (Fantacini; Dias, 2015; Silva; Lopes; Quadros, 2024).

Uma estratégia recorrente no coensino é o trabalho por estações. O professor regente e o PAEE podem organizar diferentes atividades relacionadas ao mesmo objetivo, dividindo a turma em pequenos grupos que circulam entre propostas. Essa organização reduz a exposição do estudante que necessita de apoio e permite que a diferenciação seja oferecida a todos. Em uma sequência sobre ecossistemas, uma estação pode envolver leitura de imagens, outra classificação de elementos, outra experimentação

e outra produção de síntese. Os apoios de acessibilidade são incorporados às estações sem identificar um espaço como 'atividade dos alunos de inclusão'.

Outra possibilidade é o ensino paralelo, em que a turma é temporariamente dividida em dois grupos, ambos trabalhando objetivos equivalentes com diferentes formas de mediação. Essa estratégia pode ampliar participação oral, reduzir o número de interlocutores e permitir maior feedback. Contudo, a divisão não deve reproduzir grupos fixos de 'fortes' e 'fracos'. Os agrupamentos precisam variar conforme objetivo e tarefa, evitando estigmatização. O PAEE não deve ser permanentemente associado ao grupo dos estudantes público da Educação Especial; sua atuação deve circular e beneficiar o conjunto da turma, preservando seu foco especializado quando necessário (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

A avaliação compartilhada constitui outra dimensão pouco explorada da colaboração. Se o professor regente avalia o conteúdo e o PAEE avalia apenas comportamento ou autonomia, mantém-se a separação entre currículo e Educação Especial. Ambos precisam analisar evidências de aprendizagem. Uma produção oral apoiada por CAA, uma resolução com material concreto ou uma apresentação mediada por imagens pode demonstrar compreensão de conceitos curriculares. A diversidade de formas de expressão não elimina critérios; exige que os critérios se concentrem no conhecimento que se pretende avaliar e não em uma única forma de resposta (Silva; Lopes; Quadros, 2024).

O planejamento compartilhado deve incluir, ainda, critérios para retirada gradual de apoios. Um recurso é eficaz quando aumenta a autonomia do estudante, não quando cria dependência do adulto. Se a presença constante do PAEE ao lado do aluno é necessária no início de uma sequência, a dupla precisa observar se a ajuda pode passar de física para gestual, de gestual para visual ou de individual para um recurso disponível a toda a turma. A progressão dos apoios deve ser registrada no Plano de AEE e discutida bimestralmente, como prevê a normativa municipal (São Paulo, 2025).

ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS, ACESSIBILIDADE CURRICULAR E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A colaboração se torna mais consistente quando parte da análise de barreiras e não da busca por uma atividade adaptada pronta. A IN SME nº 14/2025 estabelece que a promoção do acesso e a eliminação de barreiras constituem compromisso de todos os profissionais da unidade. A norma menciona barreiras arquitetônicas, comunicacionais, informacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais. Essa classificação amplia o olhar da equipe: um estudante pode possuir domínio conceitual e, ainda assim, não participar porque o material não é acessível, a organização da aula exige resposta exclusivamente oral ou a expectativa docente é reduzida (São Paulo, 2025).

Barreiras metodológicas aparecem quando a aula depende de um único modo de ensinar. Longas exposições sem apoio visual, atividades extensas com grande carga de escrita, instruções dadas apenas uma vez, ritmo uniforme e avaliação por um único instrumento podem excluir diferentes estudantes. A

colaboração entre PAEE e regente permite diversificar meios sem abandonar a intencionalidade curricular. Recursos visuais, demonstrações, experiências, modelos, áudio, manipulação, esquemas e exemplos podem compor uma mesma sequência, beneficiando a variabilidade da turma.

Barreiras comunicacionais exigem atenção especial. A atual política municipal inclui o ensino do uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa entre as atividades próprias do AEE. O PAEE pode selecionar e ensinar recursos, mas sua utilização precisa acontecer também nos ambientes em que o estudante se comunica. Um sistema usado apenas no atendimento especializado tende a ter baixa função social. A parceria com o regente permite incorporar pranchas, símbolos, dispositivos ou estratégias de escolha em aulas, recreio, projetos e situações de avaliação, fazendo da comunicação uma responsabilidade compartilhada (São Paulo, 2025).

As barreiras atitudinais talvez sejam as mais resistentes porque se expressam nas expectativas. Quando o estudante público da Educação Especial recebe sempre atividades infantilizadas, tarefas de baixa complexidade ou elogios desvinculados de aprendizagem, a escola pode parecer acolhedora e ainda assim restringir o currículo. A cultura de colaboração precisa incluir discussão sobre concepções de capacidade. O PAEE não deve funcionar como profissional que 'facilita' tudo; sua contribuição é encontrar meios de participação que mantenham desafios pedagogicamente relevantes. O regente, por sua vez, precisa reconhecer que flexibilizar meios não equivale a desistir dos objetivos (Glat, 2018).

A documentação pedagógica é fundamental para verificar se essa mudança acontece. A IN SME nº 14/2025 prevê que o PAEE destine parte de sua jornada à composição de documentação, estudos de caso, atendimento às famílias, formação e articulação. O Plano de AEE deve registrar barreiras, objetivos, recursos e estratégias, sendo acompanhado e atualizado. Esses registros não deveriam ser preenchidos apenas para cumprir exigência administrativa. Quando utilizados analiticamente, permitem comparar situações, identificar avanços, verificar eficácia de recursos e fundamentar decisões sobre manutenção, alteração ou retirada de apoios (São Paulo, 2025).

Um registro de qualidade descreve relações entre estratégia e resultado. Em vez de anotar 'o aluno realizou com ajuda', pode registrar que, diante de uma instrução visual em três etapas, o estudante iniciou a tarefa sem mediação verbal, concluiu duas etapas e solicitou ajuda para a terceira. Esse tipo de informação orienta o próximo planejamento. A documentação também distribui conhecimento entre profissionais: se o professor regente muda, se outro docente assume a turma ou se o PAAI acompanha o caso, existe histórico pedagógico que não depende apenas da memória de um único profissional.

A articulação entre DUA e AEE colaborativo também merece destaque. O Desenho Universal para a Aprendizagem busca antecipar a variabilidade dos estudantes no planejamento geral, oferecendo múltiplas formas de engajamento, representação e ação e expressão. O AEE não é substituído por esse desenho universal, pois algumas barreiras exigem recursos específicos e individualizados. Entretanto, quando PAEE e regente incorporam princípios universais ao planejamento, diminuem a quantidade de adaptações posteriores e reservam intervenções especializadas para necessidades que realmente permanecem (Zerbato; Mendes, 2021; São Paulo, 2025).

Esse ponto ajuda a diferenciar flexibilização curricular de empobrecimento curricular. A flexibilização modifica tempos, suportes, linguagens, organização da tarefa, quantidade de itens ou formas de resposta quando necessário para preservar acesso e aprendizagem. O empobrecimento retira conhecimentos significativos sem análise pedagógica, substituindo o currículo por tarefas funcionais ou repetitivas. O AEE colaborativo deve atuar contra essa segunda tendência, sustentando expectativas altas e realistas e produzindo recursos que possibilitem ao estudante entrar em contato com os conhecimentos trabalhados pelo grupo.

CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS, FORMAÇÃO E LIMITES DO MODELO COLABORATIVO

A colaboração não se sustenta apenas por boa vontade. Ela exige condições organizacionais concretas. O primeiro obstáculo é o tempo. Professores que não possuem momentos comuns de planejamento tendem a trocar informações de forma rápida nos corredores ou por mensagens, o que limita a profundidade das decisões. A IN SME nº 14/2025 prevê horas destinadas à articulação do PAEE com os demais educadores e determina participação nos horários coletivos conforme a jornada. A unidade precisa transformar essa previsão em rotina: encontros breves, porém regulares, podem ser mais produtivos do que reuniões esporádicas concentradas em situações de crise (São Paulo, 2025).

O segundo obstáculo é a distribuição desigual de poder entre profissionais. Em algumas escolas, o professor especializado é visto como auxiliar do regente; em outras, suas orientações são tratadas como prescrições que o professor da classe comum deve cumprir. Nenhuma das posições corresponde à colaboração. Parcerias consistentes dependem de negociação, reconhecimento de saberes distintos e possibilidade de discordância fundamentada. Ferreira et al. (2007) demonstram que a parceria colaborativa envolve compartilhamento de planejamento, informações e responsabilidades, e não subordinação de um profissional ao outro.

O terceiro desafio é a demanda do PAEE. A normativa municipal estabelece limite de até vinte estudantes elegíveis por profissional, independentemente da forma de atendimento. Mesmo dentro desse limite, estudantes podem estar distribuídos em várias turmas, anos e componentes curriculares. A presença constante do PAEE em todas as aulas é, portanto, inviável e nem sempre desejável. O acompanhamento sistemático precisa ser planejado segundo prioridades definidas no estudo de caso e no Plano de AEE: aulas em que determinada barreira é mais significativa, momentos de introdução de recurso novo, avaliações, projetos ou situações de transição podem receber maior intensidade de colaboração (São Paulo, 2025).

A formação continuada precisa dialogar com problemas reais. Cursos sobre legislação e características das deficiências são necessários, mas insuficientes para ensinar colaboração. Professores precisam discutir planos de aula, analisar vídeos ou registros, elaborar materiais e avaliar estratégias. Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) mostram que o trabalho colaborativo exige formação

específica para que os profissionais compreendam modelos de parceria, planejamento e divisão de responsabilidades. A própria SME atribui ao CEFAI função de formação permanente das equipes e prevê formação mensal de PAEEs pelos PAAIs, criando uma estrutura que pode apoiar esse desenvolvimento profissional (São Paulo, 2025).

Outra tensão está na expectativa de que o PAEE resolva dificuldades gerais de aprendizagem. A IN nº 14/2025 afirma que as atividades do AEE não se confundem com recuperação paralela nem atividade terapêutica. Essa distinção protege a especificidade do serviço. Um estudante do público da Educação Especial pode também necessitar de recuperação de conteúdos, mas a resposta a essa necessidade não deve ser automaticamente transferida ao PAEE. O AEE focaliza barreiras e recursos de acessibilidade; a recomposição ou recuperação da aprendizagem permanece parte das responsabilidades pedagógicas da escola (São Paulo, 2025).

O Projeto Político-Pedagógico precisa institucionalizar essa compreensão. A norma municipal determina que todas as unidades prevejam mobilizações necessárias ao atendimento do público da Educação Especial e institucionalizem o AEE nos diferentes tempos e espaços. Isso implica explicitar fluxos de estudo de caso, organização dos horários de colaboração, formas de registro, responsabilidades da gestão e articulação com CEFAI. A inclusão deixa de ser uma sequência de respostas individuais e passa a integrar a organização pedagógica da escola (São Paulo, 2025).

Há, ainda, um risco discursivo: denominar qualquer ajuda prestada pelo PAEE como colaboração. A colaboração possui características verificáveis: definição conjunta de problemas, planejamento, divisão consciente de responsabilidades, implementação articulada, comunicação sistemática e avaliação compartilhada. Quando o regente apenas entrega a atividade ao PAEE para que ele 'adapte', existe delegação; quando o PAEE apenas informa o que o professor deve fazer, existe consultoria unilateral. Ambas podem ocorrer pontualmente, mas não constituem, por si, uma cultura colaborativa (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; Glat, 2018).

Uma organização operacional possível pode ser estruturada em ciclos curtos. O PAEE observa determinada situação curricular; reúne-se com o regente para definir uma barreira prioritária; ambos selecionam uma estratégia e estabelecem o que será observado; implementam a proposta, juntos ou não, conforme necessidade; registram evidências; e reavaliam a decisão. Esse ciclo pode ocorrer em diferentes componentes e com diferentes estudantes, evitando planos excessivamente abstratos. A função do registro é sustentar continuidade e aprendizagem profissional da equipe.

A consolidação do AEE colaborativo depende, por fim, de compreender que a inclusão é uma propriedade do sistema escolar e não uma característica de um profissional. O PAEE possui papel estratégico porque conecta conhecimento especializado, acessibilidade e currículo, mas sua atuação só se torna efetiva quando encontra professores regentes corresponsáveis, coordenação pedagógica articuladora, gestão que organiza condições de trabalho e CEFAI capaz de formar e acompanhar. O modelo colaborativo não reduz a importância da Educação Especial; ao contrário, desloca sua especialização para o centro do processo pedagógico comum, onde as barreiras efetivamente precisam ser enfrentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento Educacional Especializado colaborativo representa uma mudança relevante na organização da Educação Especial da Rede Municipal de São Paulo porque aproxima o trabalho especializado dos contextos em que o currículo é efetivamente desenvolvido. A atuação do PAEE no turno, articulada ao professor regente e acompanhada pela coordenação pedagógica, permite que barreiras sejam identificadas em situações concretas de ensino e que recursos de acessibilidade sejam construídos com finalidade curricular.

A análise demonstrou, contudo, que colaboração não pode ser confundida com simples presença de dois profissionais na sala ou com transferência de responsabilidades. O professor regente continua responsável pelo ensino do grupo, enquanto o PAEE contribui com conhecimentos especializados para a eliminação de barreiras. A qualidade da parceria depende de planejamento, observação, documentação, avaliação e tomada de decisão compartilhados. Quando o PAEE é reduzido a acompanhante individual ou produtor de atividades paralelas, o AEE colaborativo perde sua função estruturante.

As práticas de sala de aula podem assumir diferentes configurações, incluindo estações, grupos flexíveis, ensino paralelo, observação sistemática, recursos de comunicação e Tecnologia Assistiva, diversificação de materiais e formas de avaliação. Nenhuma estratégia é inclusiva por natureza. Sua pertinência depende da barreira identificada, do objetivo curricular e das evidências de que o estudante passou a participar e aprender com maior autonomia.

A consolidação dessa política demanda condições institucionais. Tempo comum de planejamento, formação continuada, apoio do Coordenador Pedagógico, acompanhamento do CEFAI e uso efetivo do Plano de AEE são elementos indispensáveis. A colaboração não pode permanecer como prática voluntária de determinados professores; precisa integrar o Projeto Político-Pedagógico e a cultura profissional da unidade.

Conclui-se que o potencial do AEE colaborativo está menos na criação de um novo local de atendimento e mais na reorganização das relações entre Educação Especial e ensino comum. Quando PAEE e professor regente assumem objetivos compartilhados e analisam conjuntamente as barreiras ao currículo, a inclusão deixa de ser um conjunto de ações paralelas e passa a orientar o próprio modo de planejar, ensinar e avaliar. Essa mudança é exigente, mas constitui uma das vias mais consistentes para transformar o direito formal à escolarização em participação e aprendizagem efetivas.

REFERÊNCIAS

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

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: 13 ago. 2026.

CARVALHO, Ingrid Rosa et al. **Ensino colaborativo como princípio facilitador para inclusão do aluno com deficiência na Educação Física escolar**. Movimento, Porto Alegre, v. 30, e30050, 2024. DOI: 10.22456/1982-8918.128996.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tárcia Regina da Silveira. **Professores do Atendimento Educacional Especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, 2015. DOI: 10.1590/S1413-65382115000100005.

FERREIRA, Bárbara Carvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial**. Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 29, 2007.

GLAT, Rosana. **Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 24, edição especial, p. 9-20, 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016**. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 14, de 4 de março de 2025**. Consolida e atualiza as normas que regulamentam o Decreto nº 57.379/2016 e organiza a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: SME, 2025. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-14-de-4-de-marco-de-2025. Acesso em: 13 ago. 2026.

SILVA, Isnary; LOPES, Betania Jacob Stange; QUADROS, Silvia. **Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 37, n. 1, e17, p. 1-32, 2024. DOI: 10.5902/1984686X74315.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. **O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente**. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016. DOI: 10.26514/inter.v7i19.1029.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730.

O IMPACTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONSEQUÊNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL QUE ATUA COM ALUNOS AUTISTAS



THE IMPACT ON INCLUSIVE EDUCATION RESULTING FROM THE TRAINING OF PROFESSIONALS WORKING WITH AUTISTIC STUDENTS

SANDRA SILVA VALE
Graduação Pedagogia, Universidade Santo Amaro, 2005; Graduação em Geografia, Universidade em Iguaçu, 2013; Graduação em Artes Visuais, Faculdade de Educação Paulista, 2022, Pós Graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana, 2016, Pós Graduação Práticas Educativas: Criatividade, Ludicidade e Jogos pela Faculdade de Educação Paulistana, 2021, Pós Graduação Educação Especial com Ênfase em TGD e Superlotação pela Faculdade de Educação Paulistana, 2023, Local de trabalho, Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Prefeitura de São Paulo. Na EMEI Jardim Ideal e Professor de Educação Infantil pela Prefeitura de São Paulo no CEI. Jardim Somara.

RESUMO

Os profissionais que trabalham na área da educação não lidam muito com a questão da síndrome autista e, de certa forma, esses profissionais carregam a grande responsabilidade pelo tratamento da síndrome. Porém, atualmente é um assunto que é vivenciado com frequência, devido ao número de alunos introduzidos no contexto escolar. Sabe-se que os alunos autistas não têm recebido diariamente a atenção necessária nas escolas devido às suas dificuldades em relação à socialização, comunicação e imaginação, razão pela qual seu desenvolvimento e convivência social se mostram distantes do ideal esperado. Compreender o papel dos profissionais de educação é indispensável para o desenvolvimento desses alunos, que requer estudo contínuo. Foi realmente preparado com a intenção de alcançar bons resultados. Este estudo incide sobre a personalidade e incidirá, através da análise e contextualização, como uma reflexão sobre a qualificação dos profissionais da educação na identificação do seu papel fundamental no desenvolvimento da criança com autismo. O método utilizado é uma hipótese dedutiva que tem como hipótese testar o processo de inferência dedutiva a partir dos dados analisados. Um método educacional passo a passo de uma determinada demonstração. Conclui-se que ambicionamos

uma escola verdadeiramente inclusiva e que saiba gerir normalmente a diferença, e que saiba acolher e aceitar esta diversidade, porque somos todos diferentes.

Palavras chaves: Educação; Formação; Docentes; Autistas.

ABSTRACT

Education professionals do not frequently deal with autism spectrum disorder, yet, in a sense, they bear a significant responsibility regarding its management. However, this is currently a common issue due to the increasing number of students with autism entering the school system. It is known that these students often do not receive the necessary daily attention in schools—given their challenges with socialization, communication, and imagination—resulting in development and social interaction that fall short of ideal expectations. Understanding the role of education professionals is essential for these students' development, a process that requires continuous study. This work was prepared with the aim of achieving positive outcomes. The study focuses on the qualifications of education professionals and, through analysis and contextualization, reflects on their fundamental role in the development of children with autism. The methodology employs a deductive approach, testing the process of deductive inference based on the analyzed data—specifically, a step-by-step educational method of demonstration. The conclusion is that we aspire to a truly inclusive school—one capable of naturally managing differences and embracing and accepting diversity—because we are all different.

Keywords: Education; Training; Teachers; Autistic individuals.

INTRODUÇÃO

Autismo: A grande importância da qualificação do corpo docente no engajamento dos alunos autistas, de acordo com o tema, a comunicação, a interação social e o comportamento estão ligados desde cedo.

Sabendo que uma pessoa com essa síndrome danifica essas áreas e que, de certa forma, é nosso trabalho como profissionais da educação trabalhar sempre com métodos e estratégias diferentes para ajudar no aprendizado, na autonomia e no aprendizado.

O tratamento desse tema foi fundamental e importante, o autismo no pilar da educação se dá a partir da expectativa de que sejam criados suportes que possam ser utilizados para avaliar como o desenvolvimento de uma criança autista se

propagou e que seja formulado na escola como problemas sociais, e seu contexto, ou seja em tudo na vida, dando o maior sentido, incentivo e motivação.

O tema foi enfatizar a importância do profissional: Qual a importância de um trabalhador educacional junto a um aluno autista? O conceito de educação para todos levanta o debate sobre inclusão, mas o que é inclusão? O objetivo deste estudo é conhecer o papel de um especialista

educacional no desenvolvimento de uma criança autista, todos os aspectos relacionados ao profissional, e promover as atividades multifacetadas da criança com melhor desenvolvimento, porque a conquista de autonomia e a aquisição de habilidades sociais são importantes.

O objetivo da pesquisa é analisar as dificuldades enfrentadas pelo aluno autista e entender melhor sobre a importância da qualificação do profissional da educação diante da inclusão.

Os objetivos são; fazer levantamento bibliográfico sobre o trabalho do educador diante da inclusão de alunos com autismo; pesquisa de diversos autores e salientar sobre as dificuldades que são apresentadas pelo aluno autista.

Através dessa pesquisa sobre a importância da qualificação profissional educacional na inclusão do aluno autista, quero enfatizar a importância do trabalho de pesquisa perante a sociedade, juntamente com o processo voltado para a aprendizagem do aluno autista.

Essa consciência deve estar presente sempre que nos deparamos com os mais diversos tipos de autismo. Ressalto aqui também que a escola é o melhor lugar onde essa criança se sente parte da sociedade que a cerca e entende que é capaz de viver e conviver entre outras pessoas tão "diferentes e iguais" quanto ela, sem ter que se conformar. Faz um modelo de perfeição.

A aprendizagem de habilidades sociais é essencial para as crianças com deficiência e, considerando seu envolvimento no ambiente escolar e na sociedade, não se pode esquecer que o principal objetivo da aprendizagem dessas crianças é prepará-las para uma vida futura o mais independente possível, e assim vai se construindo à medida que seu significado e práticas cotidianas. Diante disso, levantou-se o problema: Qual a importância da qualificação de um educador na inclusão de alunos autistas? O artigo é baseado em pesquisa para melhor responder a essa pergunta.

DESENVOLVIMENTO

QUALIFICAÇÃO DO PROFISSIONAL E SUA IMPORTÂNCIA FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNO COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO.

Diante da questão da inclusão escolar, os profissionais exigem cada vez mais de nós, não só no sentido que sabemos, mas também que atuemos como defensores de uma sociedade igualitária como um todo, educação de qualidade, intercâmbio, e experiência, onde visa aprimorar aspectos importantes do conteúdo, facilitar a melhor forma de ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem em salas de aula cotidianas que forneçam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento social na comunicação ou motorização.

O profissional busca formas inovadoras, diferenciadas, facilitadoras e produtivas para criar uma vida igualitária para cada aluno, é intervir na matéria refletindo atividades reflexivas na vida de cada cidadão, criando estratégias pedagógicas para o bem e a qualidade do aluno. CUNHA, (2011, p 105).

Segundo CUNHA, as etapas importantes para o ensino do aluno Autista:

> Isso exige a superioridade da observação para atingir as demais etapas de compreensão, prevenção, ação e intervenção. Com o auxílio da observação é possível escolher estímulos que tornem o aluno mais receptivo às práticas pedagógicas. (2011, p. 105).

Como sabemos, não é novidade nos dias de hoje que a educação inclusiva é meta do ensino e da pesquisa, e a cada ano cresce e supera os desafios, e não podemos deixar de pensar neste tema, principalmente quando atingimos os alunos em sala de aula. Todo dia precisa de um olhar mais atento, questionados sobre seu processo de escolarização. Nesse contexto, o educador deve trabalhar de forma afetiva e estimulante com informações diversas para que o aprendizado realmente aconteça dentro de cada criança autista.

Essas estratégias começam a ser pensadas e praticadas quando os responsáveis pelo aluno criam formas de realizar as atividades e uma criança com os mecanismos de aprendizagem, conscientização e participação, necessários no processo de desenvolvimento como um todo. Isso é muito importante porque é necessário que todos saibam usar a empatia, respeitando as fases e o desenvolvimento de cada criança. Também é enfatizado que os fatores que causam autismo são muitos fatores, ou seja, vários fatores interligados que podem levar ao autismo e dos quais conclusões não podem ser tiradas imediatamente, mas sabe-se que quanto mais cedo o autismo for diagnosticado, maior a probabilidade de tratamento bem-sucedido.

Afirma que o envolvimento escolar começa na alma, poluindo nossos sonhos e expandindo nossas ideias. A formação de cada qualificação os profissionais especializados no atendimento de pessoas com síndrome do autismo é fortalecida por uma estreita parceria entre pais e escolas, sabemos que isso é essencial no dia a dia de um aluno da educação especial. CUNHA (2011, p. 14).

Portanto, é dever de todo profissional que desenvolve atividades para crianças autistas observar atentamente o interesse e as práticas de chamar a atenção do aluno, observar seu estilo de brincar e suas habilidades e, a partir disso, desenvolver projetos que promovam seu próprio desenvolvimento e sua linguagem, pois além das melhorias, onde poderá manter um relacionamento de qualidade e conhecer melhor o que está acontecendo ao seu redor.

Segundo CUNHA:

> A prática do professor começa com a observação. E para analisar, precisa saber o que analisar. E é preciso treinamento para saber o que analisar. A percepção de um bom músico é a percepção de um bom professor que consegue reconhecer detalhes que normalmente passam despercebidos. (2013, p 55).

Diante das reivindicações, ainda é importante atentar para a orientação do aluno, pois oferece suporte com incentivos adequados para troca de pontos de vista, nessa situação é necessário que o especialista ofereça condições e comprometimento, se dedicando aos alunos para que esse se sentir

confiante e o desenvolvimento dos métodos de ensino tenha um resultado positivo. (CUNHA, 2014, p 118).

Diante do exposto e de acordo com as dificuldades dos autistas, é muito importante que nos pilares da comunicação, imaginação e interação social decidam sobre a importância do educador trabalhar com uma criança autista com amor, paciência, buscando sempre conhecer suas próprias características e habilidades para compreender e valorizar a criança autista como uma pessoa multissensorial, onde ela precisa ser conhecida, estimulada e respeitada para que ocorra o desenvolvimento da aprendizagem.

Qualificação Profissional



Fonte: Blog:Fatra; acesso: https://fatra.edu.br/importancia-da-qualificacao- profissional-para-sua-carreira/ Acesso: 20. marc.26.

A INCLUSÃO ESCOLAR

Em primeiro lugar, a cidadania de hoje permite o acesso a uma variedade de informações. O envolvimento, portanto, não se limita a ajudar um aluno com dificuldades na escola, mas protege toda a comunidade escolar. Nas últimas décadas, muitas mudanças já ocorreram e ainda estão ocorrendo, principalmente no campo da inclusão, e o objetivo é pensar quais os benefícios que a inclusão pode trazer para as partes interessadas.

Em 27 de dezembro de 2012 por Lei Berenice Piana. Essa lei estabeleceu uma política nacional para proteger os direitos dos indivíduos que sofrem com os aspectos autistas. O nome foi dado em homenagem à mãe de uma criança autista que luta constantemente pelos direitos de seu filho. Esta é a primeira lei que trata diretamente dos autistas e os considera verdadeiramente deficientes. De acordo com art. 3º são direitos de todo cidadão autista com deficiência visual, mesmo que o diagnóstico precoce não seja definitivo, ao atendimento multidisciplinar, alimentação adequada, terapia nutricional,

medicamentos e todas as demais interações com a escola e a sociedade, e o direito à igualdade permanente. (BRASIL 2012).

Segundo a autora MENEZES nos mostra questões relevantes, restaurando que a qualidade da inclusão deve ser realizada da melhor forma possível é o que observamos em suas ideias:

> **Portanto, é necessário** analisar **o quão importante é** a **participação, se gera aprendizado** ou **não,** e se **tem se tornado uma experiência positiva** não só para o aluno, mas também **para as demais pessoas envolvidas na** proposta (familiares, **professores). Educação geral e especial).** levando em **consideração, além de outras variáveis,** o momento em que **se inicia** a inclusão na escola comum **estadual com frequência. (2012, p. 51).**

Ressaltando que para efetivar a inclusão deve-se levar em consideração a condição de todos os alunos, sua situação de aprendizagem e ao mesmo tempo analisar casos particulares de autismo, fornecendo recursos para a implantação de um processo escolar de qualidade, como formas de escolarização interação que exigem novas mudanças nas relações sociais e pessoais na aplicação de metodologias de ensino-aprendizagem.

Então, há necessidade de inclusão e, portanto, de mudanças compatíveis com o mapa de ensino que desenhamos, com o apoio de especialistas do mundo todo, mobilizando o conhecimento desse grupo e aprimorando ainda mais essas inteligências, e ainda é classificado, como uma dificuldade de aprendizagem, ainda chamada de transtorno do neurodesenvolvimento, que é uma dificuldade com a qual a criança deve ser socializada, dificuldades cognitivas que beiram problemas de memória funcional e fonológica, problemas de linguagem, atenção sustentada, enfim, muitas coisas fazem parte do quadro de referência no processo de decodificação da aquisição até o processo de estruturação e automação, MORIM afirma:

> A educação deve promover a habilidade natural da mente para formular e resolver problemas relevantes e encorajar o pleno uso da inteligência geral de maneira correlata. Este uso universal exige o livre exercício da curiosidade, faculdade na infância e na juventude alargada e muito ativa, que a educação muitas vezes extingue e que, pelo contrário, visa estimular, ou, quando adormecida, despertar. [...] (MORIN, 2011, p.39).

A Lei LDBE nº 9.394 /96 trata claramente da inclusão da criança com deficiência visual autista, pois se considera que ela tem o direito de estudar em escola regular e na educação básica e na formação profissional e, se necessário, o acompanhamento de um especialista em todas as áreas em que o aluno está interessado. Sanções também são definidas para diretores de escolas que se recusam a incluir um aluno autista.

De acordo com CUNHA:

> E saiba como é feito o atendimento ao aluno. Apenas em uma classe comum? Só em turmas especiais ou em turmas especiais e combinadas? Deve-se notar que uma criança autista que frequenta apenas uma classe especial em uma sala de aula inclusiva tem um potencial social muito

limitado. (2011, p. 69).

Considerando o contexto, sabemos que a educação e a inclusão é um direito de todos, mas a inclusão ainda não é uma realidade vivenciada nas escolas, o que significa que elas não estão preparadas ou qualificadas para trabalhar com as diferenças do meio social. Portanto, a sociedade deve participar da inclusão em todos os ambientes e buscar sempre novas formas de incluir essas crianças de forma que contribua para a construção de um mundo melhor com respeito e sem discriminação, criando um vínculo entre a prática pedagógica e situações específicas de aprendizagem e acima de tudo, qualificando o aluno autista. Educar alunos autistas é, de fato, criar uma relação dialógica que requer aprendizagem diferente e ensino diferente.

Educação inclusiva



Fonte: Revista: Professor Correia. Acesso: 20. marc.26.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

Refletir sobre os modelos atuais de formação de professores da educação especial significa pensar sobre as tendências atuais de toda a formação de professores da educação básica. Como sugestão para introduzir este tema, apresentaremos brevemente quatro temas complementares, articulados no âmbito das pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Políticas de Educação e Trabalho (GEPETO).

A FORMAÇÃO DOS DOCENTES COMO PROFISSIONALIZAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE QUALIFICAÇÃO.

Shiroma e Evangelista (2003) partem do pressuposto de que a racionalidade que emergiu nas reformas educacionais dos anos 1990 assume explicitamente uma perspectiva de mordomia para as

reformas do Estado. Devido à complexidade da sociedade, os professores são alvo de um discurso político que exige novas habilidades. Esse discurso traz consigo uma afirmação das avaliações pessoais e financeiras dos professores, de sua competência e autonomia.

Com base em suas pesquisas, os autores reconhecem que esse movimento político reflete uma estratégia de cooptação de professores para torná-los mais aptos

para a implementação de reformas educacionais. As reformas nacionais propostas por organismos internacionais aos países latino-americanos na década de 1990 pressupunham a participação colaborativa dos servidores públicos, e os professores constituíam a categoria ocupacional básica desse funcionalismo.

Reformar a administração pública com a ajuda dos professores ou sem sua resistência tornou-se um foco estratégico dessas políticas. A passagem da gestão burocrática para a gerencial transferiu para os professores não apenas a responsabilidade pela sua própria profissionalização por meio da busca individual da formação, mas também pela consecução das metas e objetivos da própria política. Se não for bem sucedido, recai sobre a capacidade de ensino. Nesse sentido, Shiroma e Evangelista (ibid.) entendem que a qualificação docente tem menor influência e maior influência no controle docente e normativo nas políticas de formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das considerações finais, podemos destacar que o objetivo principal deste trabalho foi refletir sobre a importância do profissional da educação na inclusão de um aluno com autismo, e para isso entendemos como é o papel desses profissionais na educação do aluno com a síndrome, incentivando e trabalhando juntos para superar os obstáculos respeitando o espaço e os limites de cada aluno, construindo um caminho que contribua para a concretização da autonomia e capacidade de cada criança. Ressaltando que se tornou possível perceber que a inclusão de crianças com autismo é um processo complexo que apresenta grandes dificuldades nas escolas.

Os profissionais nessa área precisa ser muito bem qualificado para fazer com que as crianças vivem em sociedade e possa adquirir autonomia, defende os seus interesses, para isso esse educador deve explorar vários métodos de ensino, crie novas formas de transmitir informação, melhorar o seu comportamento de aprendizagem e promovam-no, devendo ser adequado à sala de aula. Com base nestas áreas que apresentam grandes dificuldades, é necessária uma educação que respeite e analisa as suas limitações, através de novos métodos de intervenção de aprendizagem para apoiar crianças autistas, com vista a uma melhor qualidade de vida.

Por fim, parece que devido à complexidade apresentada pela síndrome autista, é necessário capacitar e orientar os professores para que sirvam de orientadores para a realização do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com autismo, buscando sempre novas estratégias de cooperação na educação da criança dando-lhe a possibilidade de adquirir novas competências que auxiliam o seu

desenvolvimento. Dessa forma, espera-se que este trabalho possa contribuir para um melhor entendimento sobre a síndroma autista por parte dos profissionais da educação e da sociedade em geral, interessados no assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 12,764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Politica Nacional de **Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Aspecto Autista; Presidencial da República**. **Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília 2012.

CUNHA, Antônio Eugenio. **Praticas Pedagógicas para a Inclusão e diversidades** .4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora,2014.

Ev CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar.** 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013

angelista, O linda. Profissionalização da palavra à política. In: Moraes, Maria Célia Marcondes de; Pacheco, José Augusto; Evangelista, Olinda (O rgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.
p. 27-45.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

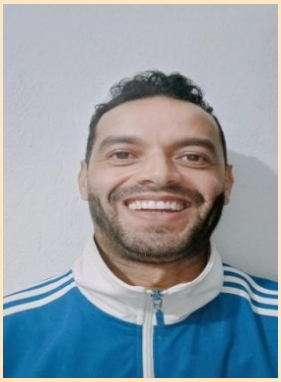
Eugênio, Autismo e Inclusão. **Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 3 ed. Rio de Janeiro. Wak editora, 2011.

E**. Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar Ideias e Práticas Pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2013.

MENEZES, A. R. S. de. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 160f. Dissertaçã (Mestrado em Educação) – Universidade e do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho **. A criança Autista: um estudo psicopedagógico.** (org) – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.



A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR COMO POLÍTICA PÚBLICA: DA EDUCAÇÃO SANITÁRIA À PROMOÇÃO DO DIREITO À ALIMENTAÇÃO E À EDUCAÇÃO

SCHOOL FEEDING AS PUBLIC POLICY: FROM HEALTH EDUCATION TO PROMOTING THE RIGHT TO FOOD AND EDUCATION

SAULO DE CAMPOS OLIVEIRA
Graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de São Paulo –UNIVESP (2023); Professor de Ensino Fundamental II – GEOGRAFIA – na EMEF CEU Cantos do Amanhecer

RESUMO

A alimentação escolar constitui uma das principais políticas públicas brasileiras voltadas à promoção da educação, da saúde e da segurança alimentar. Entretanto, sua configuração atual é resultado de um longo processo histórico, marcado por mudanças nas concepções de infância, educação e responsabilidade do Estado. O presente estudo tem como objetivo analisar a evolução da alimentação escolar no Brasil, evidenciando a transição de práticas fundamentadas na educação sanitária para uma política pública baseada na garantia de direitos sociais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, desenvolvida a partir da análise de estudos sobre a história da alimentação escolar e sobre a implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), especialmente no que se refere à aquisição de alimentos provenientes da agricultura familiar. A análise evidencia que a alimentação escolar deixou de assumir apenas uma função assistencial para integrar ações voltadas à permanência dos estudantes na escola, à promoção da saúde, ao desenvolvimento local e à valorização da produção da agricultura familiar. Conclui-se que o fortalecimento da alimentação escolar representa importante estratégia para a efetivação do direito à educação, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para a redução das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Alimentação escolar; PNAE; Segurança alimentar; Agricultura familiar; Políticas públicas.

ABSTRACT

School feeding is one of the key Brazilian public policies aimed at promoting education, health, and food security. However, its current structure is the result of a long historical process marked by shifting conceptions of childhood, education, and the role of the State. This study aims to analyze the evolution of school feeding in Brazil, highlighting the transition from practices rooted in health education to a public policy based on guaranteeing social rights. It is a qualitative, descriptive-analytical literature review based on an analysis of studies regarding the history of school feeding and the implementation of the National School Feeding Program (PNAE), particularly concerning the procurement of food from family farming. The analysis reveals that school feeding has moved beyond a purely welfare-oriented function to become part of broader initiatives aimed at student retention, health promotion, local development, and the valorization of family farming production. The study concludes that strengthening school feeding programs represents a vital strategy for realizing the right to education, contributing to the holistic development of students and the reduction of social inequalities.

Keywords: School feeding; PNAE; Food security; Family farming; Public policy.

INTRODUÇÃO

A alimentação escolar ocupa posição de destaque entre as políticas públicas brasileiras por articular diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Além de atender às necessidades nutricionais dos estudantes durante o período letivo, essa política relaciona-se à promoção da saúde, à permanência na escola, à redução das desigualdades sociais e ao fortalecimento da aprendizagem. Sua importância ultrapassa o fornecimento de refeições, constituindo-se como parte das estratégias de garantia do direito à educação e da proteção social.

Essa compreensão, entretanto, não esteve presente desde a origem das ações voltadas à alimentação de escolares. Conforme demonstram os estudos sobre a história da alimentação escolar brasileira, as primeiras iniciativas surgiram vinculadas às concepções higienistas que marcaram as políticas públicas nas primeiras décadas do século XX. Naquele contexto, médicos, educadores e sanitaristas defendiam que a escola deveria orientar crianças e famílias quanto aos hábitos alimentares considerados adequados, entendendo que a alimentação exercia papel fundamental na prevenção de doenças e na formação de cidadãos saudáveis.

Os materiais educativos produzidos nesse período evidenciam essa perspectiva. Cartilhas de higiene e campanhas de educação sanitária recomendavam o consumo de determinados alimentos, disciplinavam comportamentos durante as refeições e buscavam modificar hábitos familiares considerados inadequados. A alimentação era concebida como elemento essencial para o fortalecimento físico e moral da população, refletindo as concepções científicas e sociais predominantes na época.

Ao longo do século XX, entretanto, a alimentação escolar passou por importantes transformações. O avanço das políticas sociais, o reconhecimento da alimentação como direito humano e a consolidação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) ampliaram significativamente os objetivos dessa política pública. A alimentação escolar deixou de representar apenas uma estratégia de combate à desnutrição para integrar ações voltadas à segurança alimentar, à educação alimentar e nutricional e ao fortalecimento da agricultura familiar, especialmente após a promulgação da Lei nº 11.947/2009.

Nesse cenário, compreender a trajetória da alimentação escolar torna-se relevante para analisar os desafios contemporâneos da educação brasileira. Ao reconhecer que aprender depende também das condições materiais oferecidas aos estudantes, amplia-se a compreensão do papel da escola na garantia dos direitos sociais e na promoção da equidade.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a evolução da alimentação escolar no Brasil, discutindo sua constituição como política pública educacional e destacando as contribuições do Programa Nacional de Alimentação Escolar para a promoção da segurança alimentar, da agricultura familiar e do direito à educação.

ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, DIREITO À EDUCAÇÃO E DESAFIOS PARA A PNE 2026

A alimentação escolar brasileira é resultado de um processo histórico marcado por mudanças nas concepções de infância, saúde e educação. As primeiras iniciativas voltadas à alimentação de crianças em idade escolar surgiram nas primeiras décadas do século XX, período em que o país buscava implementar políticas públicas voltadas à modernização dos serviços de saúde e à ampliação do acesso à educação. Nesse contexto, a escola passou a ser compreendida como um espaço privilegiado para a difusão de práticas de higiene e de educação sanitária, consideradas fundamentais para a formação de uma população saudável.

A influência do movimento higienista foi determinante para a construção desse modelo. Médicos, educadores e sanitaristas defendiam que a alimentação adequada contribuiria para a prevenção de doenças, para o desenvolvimento físico das crianças e para a melhoria das condições de aprendizagem. Dessa forma, o ambiente escolar passou a desempenhar funções que extrapolavam a transmissão de conhecimentos, assumindo também responsabilidades relacionadas à promoção da saúde e à formação de hábitos alimentares.

Entre as iniciativas desse período destaca-se a elaboração de materiais destinados à orientação de estudantes e famílias. A *Cartilha de Higiene*, publicada por Almeida Júnior em 1923, exemplifica essa proposta ao apresentar recomendações sobre alimentação, higiene e cuidados cotidianos. O documento orientava o consumo de alimentos considerados nutritivos, como frutas, verduras, leite, arroz, feijão e ovos, além de incentivar práticas como mastigar lentamente, manter horários regulares para as refeições

e adotar hábitos de higiene antes da alimentação. Essas orientações refletiam o conhecimento científico disponível na época e evidenciavam a preocupação em associar alimentação, saúde e educação.

Entretanto, os estudos analisados demonstram que as primeiras políticas de educação alimentar apresentavam limitações importantes. Em muitos casos, os problemas nutricionais eram atribuídos principalmente à falta de conhecimento das famílias, desconsiderando fatores estruturais como pobreza, desigualdade social e dificuldade de acesso aos alimentos. Essa interpretação reduzia a complexidade da insegurança alimentar e direcionava as ações governamentais, prioritariamente, para campanhas educativas e ações de orientação sanitária.

Com o avanço das pesquisas nas áreas da saúde pública, da educação e da nutrição, essa compreensão passou a ser revista. A alimentação deixou de ser entendida exclusivamente como responsabilidade individual ou familiar e passou a ser reconhecida como um direito social que demanda ações permanentes do Estado. Esse processo foi acompanhado pela ampliação das políticas públicas voltadas à proteção da infância, culminando na consolidação de programas nacionais de alimentação escolar que buscavam garantir não apenas o combate à desnutrição, mas também a promoção da segurança alimentar, da permanência escolar e do desenvolvimento integral dos estudantes.

Essa mudança de perspectiva representa um marco na história das políticas educacionais brasileiras. Ao reconhecer que a aprendizagem está diretamente relacionada às condições de vida das crianças, a alimentação escolar passou a ocupar posição estratégica nas ações governamentais, deixando de ser compreendida como medida assistencial para integrar um conjunto mais amplo de políticas voltadas à garantia do direito à educação e à redução das desigualdades sociais.

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, fundamentado na análise de produções científicas sobre a trajetória histórica da alimentação escolar e sobre a implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar, articuladas à legislação pertinente e a documentos oficiais relacionados à temática.

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL E A CONSOLIDAÇÃO DO PNAE

A alimentação escolar brasileira passou por diferentes fases ao longo de sua história, acompanhando as transformações sociais, políticas e educacionais do país. Inicialmente associada às ações de assistência e combate às deficiências nutricionais, essa política foi gradativamente ampliando sua finalidade, tornando-se um importante instrumento de garantia de direitos, promoção da saúde e fortalecimento da educação pública.

As primeiras iniciativas voltadas à alimentação de crianças em idade escolar surgiram nas primeiras décadas do século XX, período marcado pelo crescimento das discussões relacionadas à saúde pública e à formação de uma população considerada saudável. Nesse contexto, a escola passou a ser

compreendida como um espaço estratégico para disseminação de práticas de higiene, cuidados com o corpo e orientações relacionadas à alimentação.

A influência do movimento higienista contribuiu significativamente para essa compreensão. Médicos, educadores e sanitaristas defendiam que uma alimentação adequada poderia favorecer o desenvolvimento físico das crianças, prevenir doenças e contribuir para melhores condições de aprendizagem. Dessa maneira, a instituição escolar passou a assumir responsabilidades que ultrapassavam o ensino dos conteúdos formais, incorporando também ações relacionadas à formação de hábitos saudáveis.

Entre os materiais produzidos nesse período destaca-se a *Cartilha de Higiene*, publicada por Almeida Júnior em 1923, que apresentava orientações relacionadas aos cuidados pessoais, alimentação e práticas cotidianas de saúde. O documento recomendava o consumo de alimentos considerados importantes para o desenvolvimento infantil, como frutas, verduras, leite, arroz, feijão e ovos, além de orientar hábitos como a higienização antes das refeições e a organização dos horários alimentares.

Entretanto, é importante destacar que as primeiras concepções sobre educação alimentar apresentavam limitações, pois frequentemente atribuíam os problemas nutricionais principalmente à falta de conhecimento das famílias. Essa perspectiva desconsiderava fatores sociais mais amplos, como desigualdade econômica, pobreza e dificuldades de acesso permanente aos alimentos. Assim, muitas ações educativas desenvolvidas naquele momento estavam concentradas na orientação dos indivíduos, sem considerar totalmente as condições estruturais que influenciavam a alimentação da população.

Com o avanço dos estudos nas áreas da nutrição, saúde coletiva e educação, essa visão foi sendo modificada. A alimentação passou a ser compreendida não apenas como uma escolha individual, mas como um direito social que exige políticas públicas capazes de garantir condições adequadas de acesso aos alimentos. Essa mudança de entendimento contribuiu para a criação e fortalecimento de programas governamentais voltados à alimentação dos estudantes.

Nesse processo histórico, destaca-se a criação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), uma das políticas públicas mais antigas do Brasil relacionadas à segurança alimentar e nutricional. Inicialmente, as ações do programa estavam vinculadas principalmente ao enfrentamento da desnutrição infantil e ao atendimento das necessidades básicas dos estudantes em situação de vulnerabilidade social.

A institucionalização dessas ações ocorreu com a criação da Campanha Nacional de Merenda Escolar, em 1955, posteriormente transformada no Programa Nacional de Alimentação Escolar. Ao longo das décadas, o programa passou por mudanças significativas, ampliando seus objetivos e deixando de ser compreendido apenas como uma estratégia de fornecimento de refeições para assumir uma função educativa e social.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco fundamental nesse processo ao reconhecer a alimentação escolar como um direito dos estudantes da educação básica. O artigo 208 estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de programas suplementares, incluindo a alimentação escolar, reforçando a responsabilidade pública na promoção das condições necessárias para o desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1988).

A partir dessa perspectiva, a alimentação escolar passou a integrar o conceito de Segurança Alimentar e Nutricional, sendo compreendida como parte das políticas de garantia da dignidade humana. Segundo essa concepção, oferecer alimentação nas escolas significa assegurar não apenas o acesso à comida, mas também promover qualidade nutricional, respeito à cultura alimentar e condições favoráveis ao processo de aprendizagem.

Outro avanço significativo ocorreu com a Lei nº 11.947/2009, que regulamentou novas diretrizes para o PNAE. A legislação estabeleceu, entre outras determinações, que parte dos recursos destinados ao programa deveria ser utilizada na aquisição de produtos provenientes da agricultura familiar, fortalecendo a economia local e possibilitando maior diversidade alimentar nas escolas (BRASIL, 2009).

Além disso, a referida legislação destacou a importância da Educação Alimentar e Nutricional como parte do processo educativo. Essa perspectiva amplia o papel da escola, que passa a ser entendida como espaço de construção de conhecimentos sobre alimentação, saúde, sustentabilidade e cultura.

A Resolução nº 6/2020 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) reforçou essa concepção ao estabelecer diretrizes relacionadas à oferta de uma alimentação adequada e saudável aos estudantes. O documento enfatiza a valorização de alimentos in natura ou minimamente processados, considerando aspectos nutricionais, culturais e sociais envolvidos na alimentação escolar (BRASIL, 2020).

Dessa forma, a trajetória histórica da alimentação escolar brasileira demonstra uma mudança significativa de paradigma. A política deixou de apresentar caráter exclusivamente assistencial e passou a constituir uma ação integrada de educação, saúde e garantia de direitos. O PNAE representa atualmente uma estratégia fundamental para assegurar melhores condições de permanência escolar, aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes.

A ampliação da compreensão sobre a alimentação escolar também esteve relacionada às mudanças no próprio conceito de educação. Progressivamente, a escola deixou de ser vista apenas como espaço destinado à transmissão de conhecimentos científicos e passou a ser reconhecida como ambiente de formação integral, no qual aspectos relacionados à saúde, à cultura, à convivência e ao desenvolvimento humano também fazem parte do processo educativo.

Nesse sentido, a alimentação oferecida no ambiente escolar assume uma dimensão pedagógica, pois os momentos de refeição possibilitam experiências relacionadas à autonomia, às relações sociais, à

construção de hábitos e ao reconhecimento das diferentes culturas alimentares presentes na comunidade escolar. Para além da oferta nutricional, a alimentação escolar constitui uma prática social que envolve escolhas, valores e conhecimentos construídos historicamente.

Segundo Bezerra (2009), a alimentação escolar brasileira apresenta uma trajetória marcada pela passagem de uma concepção predominantemente assistencialista para uma perspectiva de direito social, na qual o Estado assume responsabilidade pela garantia de condições adequadas de alimentação para os estudantes. Essa mudança representa uma importante transformação na forma como as políticas públicas compreendem a relação entre alimentação, educação e desenvolvimento humano.

A perspectiva do direito à alimentação também ganhou força com a inclusão da segurança alimentar e nutricional como elemento fundamental das políticas sociais brasileiras. De acordo com a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), a segurança alimentar consiste na garantia do acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, respeitando os aspectos culturais e sociais dos indivíduos (BRASIL, 2006).

Nesse contexto, o PNAE passou a ocupar um papel estratégico dentro das políticas públicas brasileiras, pois articula diferentes dimensões sociais: a garantia do acesso à alimentação adequada, a permanência dos estudantes na escola, o estímulo à agricultura familiar e a promoção de práticas educativas relacionadas à alimentação saudável.

A importância do programa também está relacionada ao seu alcance nacional. O PNAE atende estudantes da educação básica pública, incluindo educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e modalidades específicas de ensino, sendo considerado uma das maiores políticas públicas de alimentação escolar do mundo. Sua abrangência demonstra o reconhecimento de que a alimentação é uma condição essencial para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos estudantes.

Conforme destaca Peixinho (2013), a trajetória do PNAE evidencia uma evolução institucional marcada pelo fortalecimento de princípios como universalidade, participação social e respeito aos hábitos alimentares regionais. Essa transformação permitiu que o programa deixasse de ser compreendido apenas como fornecimento de refeições e passasse a integrar ações mais amplas de promoção da saúde e educação alimentar.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre alimentação escolar e redução das desigualdades educacionais. Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social podem encontrar na escola não apenas um espaço de aprendizagem, mas também uma importante rede de proteção social. Nesse sentido, garantir uma alimentação adequada contribui para melhores condições de participação, frequência e permanência escolar.

Essa compreensão aproxima a alimentação escolar das discussões contemporâneas sobre equidade educacional. Conforme apontam estudos da área, as desigualdades sociais interferem diretamente nas

oportunidades de aprendizagem, tornando fundamental a implementação de políticas públicas que considerem as diferentes condições de vida dos estudantes (SAVIANI, 2013).

Assim, a alimentação escolar deve ser analisada dentro de uma perspectiva ampla, que reconheça sua relação com os direitos humanos, a educação pública e o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes. O percurso histórico do PNAE demonstra que a política passou por um processo de ressignificação, tornando-se uma ação estruturante para a promoção da segurança alimentar e para a garantia do direito à educação.

A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA 2026

A relação entre alimentação escolar e educação tornou-se cada vez mais evidente no desenvolvimento das políticas públicas brasileiras. A garantia do direito à educação não envolve apenas o acesso e a permanência dos estudantes nas instituições de ensino, mas também a criação de condições adequadas para que o processo de aprendizagem ocorra de maneira integral. Nesse sentido, a alimentação escolar constitui um elemento fundamental para a efetivação das políticas educacionais, pois está diretamente relacionada às condições de saúde, desenvolvimento e participação dos estudantes.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu diretrizes, metas e estratégias para orientar as políticas educacionais brasileiras no período de 2014 a 2024. Embora o documento não apresente uma meta exclusiva destinada à alimentação escolar, a temática aparece articulada a diferentes dimensões educacionais, especialmente aquelas relacionadas à educação infantil, à redução das desigualdades, à valorização da equidade e à garantia de condições adequadas para o desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 2014).

A compreensão da alimentação como parte das condições necessárias para a aprendizagem aproxima-se da concepção de educação integral defendida nas políticas educacionais contemporâneas. Essa perspectiva considera que o desenvolvimento dos sujeitos envolve aspectos cognitivos, físicos, sociais, culturais e emocionais, exigindo políticas públicas articuladas capazes de atender às múltiplas necessidades das crianças e adolescentes.

Nesse cenário, a alimentação escolar apresenta uma relação direta com as metas do PNE voltadas à ampliação do acesso e da qualidade da educação básica. Na educação infantil, por exemplo, a oferta de uma alimentação adequada assume papel ainda mais significativo, considerando que essa etapa atende crianças em período de intenso desenvolvimento físico, emocional e social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa compreensão ao destacar que a educação infantil deve promover experiências que envolvam o cuidado, as interações e as brincadeiras, reconhecendo que educar e cuidar são dimensões inseparáveis no atendimento às crianças pequenas

(BRASIL, 2018). Nesse contexto, os momentos de alimentação também constituem experiências educativas, pois possibilitam aprendizagens relacionadas à autonomia, à convivência, à cultura e aos cuidados consigo e com o outro.

Além disso, o debate sobre alimentação escolar no contexto do PNE envolve a necessidade de enfrentamento das desigualdades sociais. As diferenças econômicas existentes no país interferem diretamente no acesso das famílias a alimentos variados e de qualidade, fazendo com que a escola desempenhe uma função essencial enquanto espaço de proteção social.

Segundo Sen (2010), o desenvolvimento humano está relacionado à ampliação das possibilidades reais de escolha e participação dos indivíduos na sociedade. Nessa perspectiva, políticas públicas que garantem direitos básicos, como alimentação e educação, contribuem para ampliar as oportunidades de desenvolvimento das pessoas, especialmente daquelas em situação de maior vulnerabilidade.

Dessa maneira, o fortalecimento do PNAE dialoga com os objetivos do PNE ao contribuir para a permanência dos estudantes na escola e para a melhoria das condições necessárias ao aprendizado. A alimentação escolar deixa de ser compreendida apenas como uma ação complementar e passa a integrar uma rede de políticas públicas que buscam garantir igualdade de oportunidades educacionais.

Entretanto, apesar dos avanços alcançados, permanecem desafios importantes para a consolidação dessa política. Entre eles destacam-se a necessidade de ampliar investimentos, garantir infraestrutura adequada para o preparo e armazenamento dos alimentos, fortalecer a atuação dos profissionais envolvidos e assegurar que os princípios da educação alimentar e nutricional sejam efetivamente incorporados ao cotidiano escolar.

Outro desafio refere-se à articulação entre alimentação escolar e sustentabilidade. As diretrizes atuais do PNAE valorizam a aquisição de alimentos produzidos localmente e provenientes da agricultura familiar, reconhecendo que os sistemas alimentares possuem impactos sociais, econômicos e ambientais. Essa aproximação contribui para fortalecer comunidades produtoras e promover uma alimentação mais vinculada às características regionais dos estudantes (BRASIL, 2020).

No debate sobre o novo ciclo das políticas educacionais brasileiras, especialmente diante das discussões relacionadas ao PNE 2026, a alimentação escolar permanece como um tema estratégico. A continuidade e o aprimoramento dessa política são fundamentais para que a educação pública avance na perspectiva da equidade, reconhecendo que aprender envolve garantir condições concretas para que crianças e adolescentes possam se desenvolver plenamente.

Assim, pensar a alimentação escolar no âmbito do planejamento educacional brasileiro significa compreender que o direito à educação está associado a outros direitos fundamentais. A escola, ao garantir uma alimentação adequada e promover conhecimentos sobre alimentação saudável, contribui

não apenas para o rendimento escolar, mas para a formação de sujeitos mais conscientes, autônomos e participantes da sociedade.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR

A compreensão contemporânea da alimentação escolar ultrapassa a oferta de refeições aos estudantes, envolvendo também processos educativos relacionados à construção de conhecimentos, valores e atitudes diante dos alimentos. Nesse sentido, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) constitui uma dimensão fundamental do trabalho pedagógico, pois possibilita que crianças e adolescentes desenvolvam uma relação mais consciente com a alimentação, considerando aspectos relacionados à saúde, à cultura, ao meio ambiente e às relações sociais.

A inserção da Educação Alimentar e Nutricional nas escolas está relacionada a uma concepção ampliada de educação, na qual os conhecimentos construídos no ambiente escolar dialogam com as experiências e realidades dos estudantes. Conforme estabelecido pelo Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas, a EAN deve ser compreendida como um campo de prática contínua e permanente, que busca promover a autonomia dos sujeitos para realizar escolhas alimentares adequadas e saudáveis, respeitando os diferentes contextos socioculturais (BRASIL, 2012).

Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de educação alimentar baseados apenas na transmissão de informações sobre nutrientes e regras de alimentação. A abordagem atual considera que os hábitos alimentares são construídos historicamente e influenciados por fatores econômicos, culturais, familiares e sociais. Dessa forma, educar para a alimentação saudável implica reconhecer os conhecimentos prévios dos estudantes e promover experiências significativas relacionadas ao ato de comer.

Na educação infantil, essa dimensão torna-se ainda mais relevante, pois a alimentação faz parte da rotina diária das crianças e constitui um momento de aprendizagem, interação e construção da autonomia. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as práticas pedagógicas dessa etapa devem garantir experiências que articulem cuidado e educação, respeitando as especificidades da infância e considerando as crianças como sujeitos históricos e de direitos (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, os momentos das refeições podem ser compreendidos como espaços educativos. A organização do ambiente, a participação das crianças, o contato com diferentes alimentos, a exploração de sabores, texturas e aromas e as conversas realizadas durante as refeições favorecem aprendizagens relacionadas à percepção corporal, à convivência e ao desenvolvimento da autonomia.

De acordo com Freire (1996), os processos educativos devem considerar os sujeitos como participantes ativos da construção do conhecimento, valorizando suas experiências e seus saberes. Essa

compreensão também se aplica à educação alimentar, pois as crianças não chegam à escola sem referências sobre alimentação; elas trazem práticas, costumes e significados construídos no ambiente familiar e comunitário.

Assim, a atuação pedagógica relacionada à alimentação não deve ocorrer de forma impositiva, baseada apenas em determinar quais alimentos devem ou não ser consumidos. Ao contrário, deve favorecer experiências que estimulem a curiosidade, a reflexão e a participação das crianças, possibilitando que compreendam a importância dos alimentos em suas diferentes dimensões.

Outro aspecto importante refere-se à valorização da diversidade cultural presente nas práticas alimentares. O Brasil possui uma ampla variedade de tradições culinárias influenciadas por diferentes povos e territórios, sendo fundamental que a escola reconheça essas manifestações como parte da identidade cultural dos estudantes. A alimentação escolar, nesse sentido, pode contribuir para a valorização das culturas locais e para o respeito às diferenças.

Essa abordagem também dialoga com os princípios de uma educação comprometida com a sustentabilidade. Ao conhecer a origem dos alimentos, os processos de produção e a importância do consumo responsável, os estudantes desenvolvem uma compreensão mais ampla sobre a relação entre alimentação, sociedade e natureza. Conforme defendido pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO), sistemas alimentares sustentáveis são fundamentais para garantir o acesso a alimentos adequados no presente e no futuro (FAO, 2019).

Além disso, a Educação Alimentar e Nutricional possui papel relevante no enfrentamento de problemas contemporâneos relacionados à alimentação, como o aumento do consumo de produtos ultraprocessados e as mudanças nos hábitos alimentares da população. A escola, enquanto espaço de formação humana, pode contribuir para que crianças e jovens desenvolvam conhecimentos que favoreçam escolhas mais conscientes.

Dessa maneira, a alimentação escolar deve ser entendida como parte integrante do currículo e das práticas educativas, não sendo limitada ao momento da refeição. Sua potencialidade está justamente na articulação entre cuidado, educação, cultura, saúde e cidadania. Ao promover experiências relacionadas à alimentação, a escola fortalece o desenvolvimento integral dos estudantes e reafirma a alimentação adequada como um direito fundamental.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E AS PERSPECTIVAS PARA O PNE 2026

A construção de políticas públicas voltadas à alimentação escolar demonstra avanços significativos na garantia de direitos sociais, entretanto, os desafios relacionados à segurança alimentar e nutricional permanecem presentes no contexto brasileiro. A permanência de desigualdades econômicas, as

mudanças nos hábitos alimentares e as diferenças regionais evidenciam a necessidade de fortalecer ações intersetoriais que articulem educação, saúde, assistência social e desenvolvimento sustentável.

Nesse cenário, a discussão sobre o novo Plano Nacional de Educação (PNE) e suas perspectivas para 2026 apresenta a oportunidade de reafirmar a alimentação escolar como elemento essencial das políticas educacionais. Embora historicamente o PNE organize suas metas principalmente em torno do acesso, permanência, qualidade e equidade educacional, a garantia dessas dimensões depende de condições concretas que possibilitem aos estudantes desenvolverem plenamente suas capacidades.

A relação entre alimentação e aprendizagem tem sido discutida por diferentes áreas do conhecimento, evidenciando que situações de insegurança alimentar podem interferir no desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças. Dessa forma, políticas como o PNAE assumem papel estratégico ao contribuir para a redução de barreiras que dificultam a participação dos estudantes no processo educativo.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO), a insegurança alimentar não está relacionada apenas à ausência completa de alimentos, mas também envolve dificuldades de acesso regular a alimentos adequados e nutritivos. Essa compreensão amplia o debate sobre alimentação escolar, pois demonstra que garantir uma refeição na escola significa contribuir para a proteção social e para a promoção da dignidade humana (FAO, 2023).

Um dos desafios atuais consiste em assegurar que a alimentação oferecida nas instituições de ensino esteja alinhada aos princípios da alimentação adequada e saudável. O crescimento do consumo de alimentos ultraprocessados e as transformações nos modos de vida da população exigem ações educativas capazes de estimular uma relação mais crítica e consciente com a alimentação.

Nesse sentido, a escola possui uma função social importante, pois pode favorecer a construção de conhecimentos que ultrapassem o espaço escolar e dialoguem com as famílias e comunidades. A Educação Alimentar e Nutricional, quando integrada ao currículo e às práticas pedagógicas, possibilita que os estudantes compreendam a origem dos alimentos, os impactos das escolhas alimentares e a importância de uma alimentação diversificada.

Outro aspecto fundamental para o fortalecimento da alimentação escolar refere-se à valorização da agricultura familiar. A determinação de aquisição de produtos provenientes da agricultura familiar pelo PNAE representa uma estratégia que articula diferentes dimensões da política pública: promove alimentação mais próxima da realidade cultural dos estudantes, fortalece pequenos produtores e contribui para o desenvolvimento econômico local (BRASIL, 2009).

Essa articulação evidencia que a alimentação escolar não deve ser analisada de forma isolada, mas como parte de um sistema que envolve produção, distribuição, consumo e educação. Ao aproximar

produtores locais das escolas, o programa favorece relações mais sustentáveis e possibilita que os estudantes conheçam diferentes formas de produção dos alimentos.

No entanto, para que esses avanços sejam consolidados, ainda existem desafios relacionados à infraestrutura das unidades educacionais, à formação permanente dos profissionais envolvidos e à garantia de recursos suficientes para execução da política. A qualidade da alimentação escolar depende de uma rede articulada, composta por gestores públicos, nutricionistas, equipes escolares, agricultores e comunidade.

No caso da educação infantil, esses desafios ganham características específicas. Crianças pequenas possuem necessidades nutricionais próprias e vivenciam a alimentação como parte de sua rotina de cuidado e aprendizagem. Por isso, as instituições de educação infantil precisam considerar os momentos alimentares como experiências educativas, respeitando ritmos individuais, promovendo autonomia e garantindo um ambiente acolhedor.

A perspectiva para o PNE 2026, portanto, deve considerar a alimentação escolar como uma dimensão integrada ao direito à educação. Pensar em qualidade educacional implica reconhecer que os estudantes necessitam de condições básicas para aprender, participar e desenvolver-se. A alimentação adequada constitui uma dessas condições fundamentais.

Dessa maneira, o fortalecimento do PNAE e sua articulação com as metas educacionais futuras representam um caminho importante para a construção de uma educação pública mais justa e inclusiva. A alimentação escolar, quando compreendida como direito e como prática educativa, contribui para reduzir desigualdades e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica da alimentação escolar brasileira evidencia um processo de transformação marcado pela ampliação da compreensão sobre o papel dessa política pública na garantia dos direitos sociais. Inicialmente vinculada a ações de caráter assistencial e ao enfrentamento das carências nutricionais, a alimentação escolar passou a ser reconhecida como uma estratégia fundamental para a promoção da segurança alimentar e nutricional, da permanência escolar e do desenvolvimento integral dos estudantes.

A análise realizada neste estudo possibilitou compreender que a alimentação escolar não deve ser reduzida ao fornecimento de refeições no espaço educativo. Trata-se de uma política que articula diferentes dimensões sociais, envolvendo educação, saúde, cultura, economia local e redução das desigualdades. Nesse sentido, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) representa um importante instrumento de efetivação do direito humano à alimentação adequada e de fortalecimento da educação pública brasileira.

Observou-se também que a evolução do PNAE acompanha mudanças na própria concepção de infância e educação. A criança passou a ser compreendida como sujeito de direitos, cuja formação envolve aspectos físicos, emocionais, sociais e culturais. Dessa maneira, os momentos relacionados à alimentação, especialmente na educação infantil, constituem experiências educativas que favorecem a autonomia, a convivência e a construção de conhecimentos.

A articulação entre alimentação escolar e Plano Nacional de Educação demonstra que garantir qualidade educacional envolve mais do que ampliar o acesso às instituições de ensino. É necessário assegurar condições concretas para que os estudantes possam permanecer, participar e aprender. Nesse contexto, políticas de alimentação escolar assumem papel estratégico no enfrentamento das desigualdades que interferem no percurso educacional de crianças e adolescentes.

Os desafios contemporâneos indicam a necessidade de fortalecer continuamente o PNAE, garantindo financiamento adequado, valorização dos profissionais envolvidos, qualidade nutricional dos alimentos oferecidos e integração efetiva da Educação Alimentar e Nutricional às práticas pedagógicas. Além disso, a aproximação com a agricultura familiar e a valorização dos hábitos alimentares regionais demonstram a possibilidade de construir uma política mais sustentável, democrática e vinculada às realidades locais.

Diante das discussões relacionadas ao novo ciclo das políticas educacionais brasileiras e às perspectivas para o PNE 2026, torna-se fundamental reconhecer a alimentação escolar como elemento inseparável do direito à educação. Uma escola comprometida com a formação integral dos sujeitos precisa considerar que aprender depende também de condições adequadas de vida, cuidado e proteção social.

Assim, conclui-se que a alimentação escolar constitui uma política pública essencial para a construção de uma educação mais equitativa e inclusiva. Seu fortalecimento representa não apenas a garantia de uma refeição diária aos estudantes, mas a afirmação de que a educação e a alimentação são direitos fundamentais que devem ser assegurados pelo Estado, contribuindo para o desenvolvimento pleno das crianças e jovens brasileiros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR. *Cartilha de Higiene*. São Paulo: Tipografia Siqueira, 1923.

BEZERRA, José Arimatea Barros. Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 39-50, jan./abr. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2006.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas**. Brasília: MDS, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 6, de 8 de maio de 2020. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília: FNDE, 2020.

FAO – FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS. **The State of Food Security and Nutrition in the World 2023: Urbanization, agrifood systems transformation and healthy diets across the rural–urban continuum**. Rome: FAO, 2023.

FAO – FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS. **The State of Food and Agriculture 2019: Moving forward on food loss and waste reduction**. Rome: FAO, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. Um resgate histórico do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. In: **Programa Nacional de Alimentação Escolar: 60 anos de história**. Brasília: FNDE, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

PEDAGOGIA SISTÊMICA

SYSTEMIC PEDAGOGY



SELMA MARTINS SASSO
Graduação em Educação Física pela Faculdade de Santo André (1992); graduada em Direito pela Universidade Capital – Unicapital (2006); graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade de Araras Dr. Edmundo Ilson (2010) Professora no Município de São Paulo.

RESUMO

A Pedagogia Sistêmica constitui uma abordagem educacional que considera o indivíduo em sua totalidade, integrando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e familiares no processo de ensino-aprendizagem. Este artigo teve como objetivo analisar os fundamentos dessa perspectiva, destacando seus princípios, aplicações e contribuições no contexto educacional. Observou-se que a Pedagogia Sistêmica propõe uma prática pedagógica mais humanizada, na qual o professor atua como mediador e o aluno é compreendido como parte de um sistema maior. Além disso, ressaltou-se a relevância da parceria entre família e escola, bem como os benefícios dessa abordagem para o clima escolar e o desenvolvimento integral dos estudantes. Por outro lado, também foram apontados desafios relacionados à sua implementação, como a necessidade de formação específica dos educadores e a superação de modelos tradicionais de ensino. Conclui-se que a Pedagogia Sistêmica oferece importantes contribuições para a construção de uma educação mais inclusiva, significativa e sensível às realidades dos alunos.

Palavras-chave: Pedagogia Sistêmica; Ensino-aprendizagem; Relações familiares; Educação humanizada; Desenvolvimento integral.

ABSTRACT

Systemic Pedagogy is an educational approach that considers the individual in their entirety, integrating cognitive, emotional, social, and familial aspects into the teaching-learning process. This article aimed to analyze the foundations of this perspective, highlighting its principles, applications, and contributions within the educational context. It was observed that Systemic Pedagogy proposes a more humanized pedagogical practice, in which the teacher acts as a mediator and the student is understood as part of a larger system. Furthermore, the importance of the partnership between family and school was emphasized, as well as the benefits of this approach for the school climate and the students' holistic development. Conversely, challenges regarding its implementation were also identified, such as the need for specific training for educators and the need to move beyond traditional teaching models. The article concludes that Systemic Pedagogy offers significant contributions toward building an education system that is more inclusive, meaningful, and responsive to students' realities.

Keywords: Systemic Pedagogy; Teaching-learning; Family relationships; Humanized education; Holistic development.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem buscado novas abordagens que considerem o ser humano em sua totalidade, indo além da transmissão de conteúdos e valorizando aspectos emocionais, sociais e relacionais no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a Pedagogia Sistêmica surge como uma proposta inovadora, fundamentada na compreensão de que o indivíduo está inserido em diferentes sistemas, especialmente o familiar, que influenciam diretamente seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

A partir das contribuições das teorias sistêmicas e das ideias de Bert Hellinger, a Pedagogia Sistêmica propõe um olhar ampliado sobre o aluno, reconhecendo que dificuldades escolares podem estar relacionadas a dinâmicas familiares, vínculos afetivos e questões emocionais não resolvidas. Assim, o ambiente escolar passa a ser compreendido como um espaço de relações, onde professores, alunos e famílias formam um sistema interdependente.

Diante dessa perspectiva, torna-se relevante discutir como os princípios sistêmicos podem contribuir para práticas pedagógicas mais humanizadas e eficazes. O presente artigo tem como objetivo analisar os fundamentos da Pedagogia Sistêmica, bem como suas aplicações no contexto educacional, destacando o papel do professor, a importância da família e os impactos dessa abordagem no processo de aprendizagem.

A justificativa deste estudo baseia-se na necessidade de compreender novas estratégias educacionais que promovam não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o equilíbrio emocional e social dos alunos. Dessa forma, investigar a Pedagogia Sistêmica permite ampliar as possibilidades de atuação docente e contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva, sensível e integrada às realidades dos estudantes.

ORIGEM E FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA SISTÊMICA

A Pedagogia Sistêmica tem suas raízes nas teorias sistêmicas, que compreendem o indivíduo como parte de um conjunto maior de relações interdependentes. Essa abordagem ganha força a partir das contribuições de Bert Hellinger, criador das Constelações Familiares, que destacou a importância dos vínculos familiares e das dinâmicas invisíveis que influenciam o comportamento humano. No campo educacional, tais ideias foram adaptadas para compreender o processo de aprendizagem de forma mais ampla e integrada.

Segundo Hellinger (2001), os indivíduos estão profundamente conectados aos seus sistemas familiares, e muitos dos comportamentos e dificuldades enfrentados ao longo da vida têm origem nessas relações. Dessa forma, a aprendizagem não pode ser analisada isoladamente, pois está diretamente relacionada às experiências emocionais e aos contextos vividos pelo aluno.

Além disso, a Pedagogia Sistêmica é influenciada por outras áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia e a filosofia, que contribuem para a construção de uma visão holística da educação. Essa perspectiva considera que o ambiente escolar não é um espaço neutro, mas sim um sistema dinâmico em que interagem diferentes sujeitos, histórias e emoções.

Nesse sentido, a proposta sistêmica rompe com modelos tradicionais de ensino centrados exclusivamente no conteúdo, ao valorizar as relações e o contexto em que o aluno está inserido. Assim, compreender os fundamentos da Pedagogia Sistêmica é essencial para repensar práticas pedagógicas e promover uma educação mais significativa, que respeite a individualidade e a história de cada estudante.

PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA SISTÊMICA

A Pedagogia Sistêmica está fundamentada em princípios que orientam a compreensão das relações humanas e sua influência no processo educativo. Entre os principais, destacam-se o pertencimento, a ordem (hierarquia) e o equilíbrio entre o dar e o receber, considerados essenciais para o bom funcionamento dos sistemas, especialmente o familiar e o escolar.

O princípio do pertencimento refere-se à necessidade de todo indivíduo sentir-se parte de um grupo. No contexto educacional, isso significa que o aluno precisa ser reconhecido e acolhido em sua totalidade para que possa desenvolver-se plenamente. De acordo com Hellinger (2001), quando o indivíduo não se sente pertencente, pode apresentar dificuldades emocionais e comportamentais que impactam diretamente sua aprendizagem.

Outro princípio fundamental é o da ordem, que está relacionado à hierarquia existente nos sistemas. No ambiente escolar, isso se manifesta na relação entre professor e aluno, em que o educador ocupa um lugar de autoridade pedagógica. Quando essa ordem é respeitada, há maior organização nas relações e favorecimento do processo de ensino-aprendizagem. Conforme destaca Weber (2012), a clareza dos papéis dentro do sistema escolar contribui para um ambiente mais equilibrado e propício ao desenvolvimento dos estudantes.

Por fim, o equilíbrio entre o dar e o receber diz respeito às trocas estabelecidas nas relações. Na educação, esse princípio pode ser observado na reciprocidade entre ensino e aprendizagem, em que tanto o professor quanto o aluno participam ativamente do processo. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um ato dialógico, baseado na troca e na construção conjunta do conhecimento.

Dessa forma, os princípios da Pedagogia Sistêmica oferecem uma base teórica sólida para compreender as dinâmicas presentes no contexto educacional, contribuindo para práticas mais conscientes, respeitosas e eficazes.

A VISÃO SISTÊMICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A visão sistêmica aplicada à educação propõe compreender a escola como um sistema integrado, no qual diferentes elementos, como alunos, professores, família e comunidade, estão interligados e exercem influência mútua. Essa perspectiva rompe com a ideia de que o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma isolada, destacando a importância das relações e do contexto em que o aluno está inserido.

Nesse sentido, a escola deixa de ser vista apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos e passa a ser compreendida como um ambiente relacional, onde aspectos emocionais, sociais e familiares interferem diretamente no desempenho escolar. De acordo com Capra (1996), a abordagem sistêmica enfatiza que os fenômenos devem ser entendidos a partir das interconexões existentes entre as partes, e não de maneira fragmentada.

Além disso, a relação entre família e escola assume papel central nessa abordagem. A história familiar do aluno, seus vínculos afetivos e suas experiências fora do ambiente escolar influenciam significativamente seu comportamento e sua capacidade de aprendizagem. Assim, compreender essas dinâmicas permite ao educador desenvolver estratégias mais adequadas às necessidades dos estudantes.

Outro aspecto relevante da visão sistêmica é a valorização do olhar sensível do professor, que passa a considerar o aluno em sua totalidade. Segundo Morin (2000), é necessário promover uma educação que integre diferentes dimensões do ser humano, superando a fragmentação do conhecimento e favorecendo uma compreensão mais ampla da realidade.

Dessa forma, a aplicação da visão sistêmica no contexto educacional contribui para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas e inclusivas, capazes de reconhecer a complexidade das relações e promover um ambiente de aprendizagem mais significativo.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PEDAGOGIA SISTÊMICA

Na perspectiva da Pedagogia Sistêmica, o professor assume um papel que vai além da transmissão de conteúdos, tornando-se um mediador das relações e um facilitador do processo de aprendizagem. Sua atuação está diretamente ligada à capacidade de compreender o aluno em sua totalidade, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais e familiares.

O educador sistêmico busca desenvolver um olhar sensível e acolhedor, reconhecendo as histórias individuais dos alunos e respeitando suas origens. Nesse contexto, torna-se fundamental que o professor compreenda as dinâmicas familiares que podem influenciar o comportamento e o desempenho escolar. De acordo com Hellinger (2001), o reconhecimento e o respeito ao sistema familiar do indivíduo são essenciais para promover equilíbrio e bem-estar, refletindo positivamente em seu desenvolvimento.

Além disso, a postura do professor deve estar alinhada ao princípio da ordem, assumindo seu lugar de autoridade pedagógica de forma equilibrada e respeitosa. Isso significa estabelecer limites claros, ao mesmo tempo em que constrói vínculos de confiança com os alunos. Segundo Libâneo (1994), a prática docente eficaz está relacionada à capacidade de articular autoridade e diálogo, promovendo um ambiente propício à aprendizagem.

Outro aspecto importante é a valorização da escuta ativa e do acolhimento, que permitem ao professor identificar possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos e agir de maneira mais assertiva. Essa postura contribui para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo.

Dessa forma, o professor na Pedagogia Sistêmica desempenha um papel fundamental na construção de relações saudáveis no ambiente escolar, favorecendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes.

O ALUNO SOB A PERSPECTIVA SISTÊMICA

Na Pedagogia Sistêmica, o aluno é compreendido como um sujeito inserido em múltiplos sistemas, sendo o familiar o mais significativo em sua formação. Essa abordagem considera que o

comportamento, as emoções e até mesmo as dificuldades de aprendizagem estão diretamente relacionados às experiências vividas no contexto familiar e social. Assim, o estudante deixa de ser visto apenas como um indivíduo isolado e passa a ser entendido em sua totalidade.

Sob essa perspectiva, dificuldades escolares, como desatenção, desmotivação ou baixo rendimento, podem estar associadas a conflitos familiares, sentimentos de não pertencimento ou desequilíbrios nas relações. De acordo com Hellinger (2001), quando há desordens no sistema familiar, o indivíduo pode manifestar essas questões em diferentes áreas da vida, incluindo o ambiente escolar.

Além disso, a Pedagogia Sistêmica propõe que o educador reconheça e respeite a história de cada aluno, evitando julgamentos e rotulações. Essa postura contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor, onde o estudante se sente seguro para aprender e se desenvolver. Segundo Rogers (1983), a aprendizagem significativa ocorre quando o indivíduo é aceito e valorizado em sua individualidade, favorecendo seu crescimento pessoal e acadêmico.

Outro aspecto relevante é a necessidade de fortalecer o sentimento de pertencimento do aluno no ambiente escolar. Quando o estudante se sente incluído e reconhecido, há maior engajamento no processo de aprendizagem e melhor desenvolvimento de suas capacidades.

Dessa forma, compreender o aluno sob a perspectiva sistêmica permite ao educador adotar práticas mais empáticas e eficazes, promovendo não apenas o sucesso acadêmico, mas também o equilíbrio emocional e social dos estudantes.

A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Na perspectiva da Pedagogia Sistêmica, a relação entre família e escola é considerada fundamental para o desenvolvimento integral do aluno. Esses dois sistemas exercem influências diretas na formação do indivíduo, sendo necessário que atuem de forma complementar e harmoniosa. Quando há alinhamento entre essas instituições, o processo de ensino-aprendizagem tende a ocorrer de maneira mais significativa e eficaz.

A família é o primeiro sistema ao qual o indivíduo pertence, sendo responsável por transmitir valores, crenças e padrões de comportamento que impactam diretamente a vida escolar. Nesse sentido, compreender a dinâmica familiar do aluno permite ao educador interpretar melhor suas atitudes e dificuldades. De acordo com Hellinger (2001), o reconhecimento da importância da família no processo de desenvolvimento humano é essencial para promover equilíbrio nas relações e favorecer o aprendizado.

Entretanto, a relação entre família e escola nem sempre ocorre de forma integrada, sendo comum a presença de conflitos, falta de comunicação e distanciamento. Esses fatores podem prejudicar

o desenvolvimento do aluno e dificultar o trabalho pedagógico. Por isso, torna-se necessário estabelecer estratégias que promovam a aproximação entre esses dois contextos.

Segundo Paro (2000), a participação da família na vida escolar é um elemento essencial para a construção de uma educação de qualidade, pois fortalece o vínculo entre os envolvidos e contribui para o acompanhamento do processo educativo. Dessa forma, práticas como reuniões, projetos integradores e espaços de diálogo são fundamentais para promover essa interação.

Assim, a Pedagogia Sistêmica reforça a importância de uma parceria efetiva entre família e escola, reconhecendo que ambas são responsáveis pelo desenvolvimento do aluno. Essa integração possibilita a construção de um ambiente mais acolhedor, equilibrado e propício à aprendizagem.

PRÁTICAS E APLICAÇÕES DA PEDAGOGIA SISTÊMICA

A aplicação da Pedagogia Sistêmica no contexto educacional envolve a adoção de práticas que valorizam as relações, o acolhimento e a compreensão do aluno em sua totalidade. Essas práticas buscam integrar aspectos cognitivos e emocionais, promovendo um ambiente mais equilibrado e favorável à aprendizagem.

Entre as estratégias utilizadas, destacam-se as dinâmicas sistêmicas em sala de aula, que permitem ao professor observar e compreender melhor as relações entre os alunos. Essas atividades favorecem o desenvolvimento da empatia, do respeito e do sentimento de pertencimento, contribuindo para a construção de um clima escolar mais harmonioso. De acordo com Hellinger (2001), quando as relações dentro de um sistema estão equilibradas, há maior fluidez nos processos, incluindo o aprendizado.

Outra prática relevante é a utilização de princípios das constelações familiares no ambiente escolar, adaptadas de forma pedagógica. Essas abordagens auxiliam na identificação de possíveis bloqueios emocionais que podem estar interferindo no desempenho do aluno. No entanto, é importante ressaltar que tais práticas devem ser conduzidas com responsabilidade e preparo, respeitando os limites éticos e pedagógicos.

Além disso, a Pedagogia Sistêmica incentiva a criação de espaços de diálogo e escuta ativa, nos quais os alunos possam expressar suas emoções e experiências. Segundo Freire (1996), o diálogo é essencial para a construção do conhecimento, pois promove a troca de saberes e fortalece as relações no processo educativo.

Por fim, destaca-se a importância da postura do educador na aplicação dessa abordagem. O professor deve atuar de forma consciente, respeitando as histórias individuais dos alunos e promovendo um ambiente acolhedor e inclusivo.

Dessa forma, as práticas da Pedagogia Sistêmica contribuem para uma educação mais humanizada, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes e fortalecendo as relações no ambiente escolar.

BENEFÍCIOS E DESAFIOS DA PEDAGOGIA SISTÊMICA

A Pedagogia Sistêmica apresenta diversos benefícios quando aplicada ao contexto educacional, especialmente por promover uma visão mais ampla e humanizada do processo de ensino-aprendizagem. Ao considerar o aluno em sua totalidade, essa abordagem contribui para o desenvolvimento não apenas cognitivo, mas também emocional e social, favorecendo relações mais equilibradas no ambiente escolar.

Entre os principais benefícios, destaca-se a melhoria no clima escolar, uma vez que a valorização das relações e o fortalecimento do sentimento de pertencimento contribuem para a redução de conflitos e para o aumento do engajamento dos alunos. Além disso, a compreensão das dinâmicas familiares permite ao professor atuar de forma mais sensível e assertiva diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes. Segundo Hellinger (2001), quando há equilíbrio nos sistemas de relações, os indivíduos tendem a apresentar maior bem-estar e capacidade de desenvolvimento.

Outro aspecto positivo é o fortalecimento do vínculo entre escola e família, o que favorece o acompanhamento do processo educativo e contribui para melhores resultados na aprendizagem. A abordagem sistêmica também incentiva práticas pedagógicas mais inclusivas, respeitando a diversidade e as singularidades de cada aluno.

Entretanto, apesar de seus benefícios, a Pedagogia Sistêmica também enfrenta desafios. Um dos principais é a resistência por parte de profissionais da educação que ainda estão vinculados a modelos tradicionais de ensino. Além disso, a aplicação dessa abordagem requer formação específica e preparo por parte dos educadores, o que nem sempre está disponível nos contextos escolares.

Outro ponto de atenção diz respeito aos limites éticos na utilização de práticas inspiradas nas constelações familiares, sendo fundamental que o professor atue com responsabilidade e dentro de sua área de competência. De acordo com Libâneo (1994), a prática pedagógica deve estar fundamentada em princípios éticos e científicos, garantindo a qualidade do ensino.

Dessa forma, embora a Pedagogia Sistêmica apresente contribuições significativas para a educação, sua implementação exige reflexão, preparo e adaptação às realidades escolares, a fim de que seus princípios sejam aplicados de maneira adequada e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia Sistêmica apresenta-se como uma abordagem inovadora e necessária no contexto educacional contemporâneo, ao propor uma visão ampliada do processo de ensino-aprendizagem. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que essa perspectiva vai além da transmissão de conteúdos, valorizando as relações humanas, os vínculos afetivos e as influências dos sistemas familiares na formação do aluno.

Retomando os objetivos propostos, verificou-se que os fundamentos da Pedagogia Sistêmica estão ancorados em princípios que promovem o equilíbrio nas relações, como o pertencimento, a ordem e o equilíbrio entre o dar e o receber. Esses elementos contribuem significativamente para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, destacou-se o papel fundamental do professor como mediador e agente transformador, capaz de reconhecer as singularidades dos alunos e atuar de forma sensível e consciente. A importância da relação entre família e escola também foi evidenciada como um fator essencial para o sucesso do processo educativo, reforçando a necessidade de uma parceria efetiva entre esses dois sistemas.

Apesar dos desafios relacionados à implementação dessa abordagem, como a necessidade de formação adequada e a superação de práticas tradicionais, os benefícios da Pedagogia Sistêmica são expressivos, especialmente no que se refere à promoção de uma educação mais humanizada, inclusiva e significativa.

Dessa forma, conclui-se que a Pedagogia Sistêmica oferece importantes contribuições para a educação, ao possibilitar uma compreensão mais profunda das relações que influenciam a aprendizagem. Como perspectiva futura, destaca-se a importância de ampliar estudos e práticas nessa área, a fim de consolidar sua aplicação e fortalecer uma educação que considere o ser humano em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** São Paulo: Cultrix, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. S**ão Paulo: Paz e Terra, 1996.

HELLINGER, Bert. **Ordens do amor: um guia para o trabalho com constelações familiares.** São Paulo: Cultrix, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2000.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

WEBER, Gunthard. **A prática das constelações familiares: fundamentos e aplicações.** São Paulo: Cultrix, 2012.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO COTIDIANO ESCOLAR

THE IMPORTANCE OF ART IN DAILY SCHOOL LIFE



SILVANA DA COSTA SILVEIRA DE SOUSA
Graduação em Pedagogia pela Faculdades Integradas Campos Salles (2023); Especialista em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São paulo (2014); Professora da Prefeitura Municipal de São Paulo

RESUMO

A arte constitui uma importante linguagem no contexto educacional, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento integral das crianças. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da arte no cotidiano escolar, destacando suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores da área da educação e da arte. Os resultados evidenciam que a arte favorece o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional, além de estimular a criatividade, a expressão e a sensibilidade. Conclui-se que sua inserção no cotidiano escolar é essencial para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, inclusivas e humanizadas.

Palavras-chave: Arte; Educação; Cotidiano escolar; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Art constitutes an important form of expression within the educational context, contributing significantly to the holistic development of children. This article aims to analyze the importance of art in daily school life,

highlighting its contributions to the teaching-learning process. It is a qualitative bibliographic study grounded in the work of authors in the fields of education and art. The results demonstrate that art fosters cognitive, motor, social, and emotional development, while also stimulating creativity, expression, and sensitivity. The study concludes that integrating art into daily school life is essential for developing pedagogical practices that are more meaningful, inclusive, and humanized.

Keywords: Art; Education; Daily school life; Teaching-learning.

INTRODUÇÃO

A arte está presente na história da humanidade como uma das mais importantes formas de expressão, comunicação e construção cultural, acompanhando o desenvolvimento das sociedades ao longo do tempo. Por meio dela, o ser humano manifesta ideias, sentimentos, valores e visões de mundo, contribuindo para a formação da identidade individual e coletiva. Nesse sentido, a arte não se limita ao campo estético, mas se constitui como uma linguagem essencial para a compreensão da realidade e para a interação social.

No contexto educacional, especialmente na educação infantil, a arte assume um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois dialoga diretamente com suas formas de perceber, sentir e interpretar o mundo. A infância é um período marcado pela curiosidade, pela imaginação e pela necessidade de expressão, e a arte se apresenta como um meio privilegiado para potencializar essas características, favorecendo aprendizagens significativas e integradas.

Inserida no cotidiano escolar, a arte possibilita experiências que vão além da reprodução de conteúdos, promovendo a expressão de sentimentos, ideias e percepções. Ao participar de atividades artísticas, como desenho, pintura, modelagem, colagem e expressão corporal, a criança tem a oportunidade de explorar diferentes linguagens, experimentar materiais variados e construir conhecimentos de forma ativa e significativa. Esse processo contribui para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da capacidade de resolução de problemas.

Além disso, a arte no ambiente escolar favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais, atuando de maneira integrada na formação da criança. No aspecto cognitivo, estimula a percepção, a atenção e o pensamento simbólico; no campo motor, contribui para o desenvolvimento da coordenação; no âmbito social e emocional, promove a interação, a empatia e a expressão de sentimentos. Dessa forma, a arte se configura como um importante instrumento pedagógico, capaz de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto relevante refere-se à contribuição da arte para a construção de uma educação mais inclusiva e humanizada. Por meio das práticas artísticas, todos os alunos têm a oportunidade de participar, independentemente de suas habilidades ou limitações, uma vez que a arte permite múltiplas formas de expressão e comunicação. Isso favorece o respeito às diferenças, a valorização da diversidade e o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo.

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre o papel da arte no cotidiano escolar, considerando suas potencialidades no desenvolvimento infantil e na prática pedagógica. Assim, este artigo tem como objetivo analisar a importância da arte no contexto educacional, evidenciando suas contribuições para a formação integral da criança e para a construção de práticas educativas mais significativas, inclusivas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

A ARTE COMO RECURSO PEDAGÓGICO

A arte, no ambiente escolar, ultrapassa o caráter meramente decorativo, constituindo-se como um importante recurso pedagógico capaz de promover aprendizagens significativas e integradas. Por meio de atividades artísticas, como desenho, pintura, colagem, modelagem e expressão corporal, os alunos têm a oportunidade de construir conhecimentos de maneira ativa, participativa e contextualizada, estabelecendo relações entre suas vivências e os conteúdos escolares.

Essas práticas favorecem o desenvolvimento da autonomia, da experimentação e da criatividade, permitindo que a criança explore diferentes formas de expressão e comunicação. Ao manipular materiais diversos e experimentar técnicas variadas, o aluno amplia suas possibilidades de criação, desenvolvendo habilidades perceptivas, cognitivas e motoras. Além disso, a arte estimula a curiosidade e o interesse pelo aprender, tornando o processo educativo mais envolvente e significativo.

No contexto pedagógico, a arte também contribui para a construção do pensamento crítico, uma vez que possibilita a interpretação do mundo, a reflexão sobre diferentes realidades e a expressão de ideias e sentimentos. Ao produzir e apreciar manifestações artísticas, a criança aprende a observar, analisar, questionar e atribuir significados, desenvolvendo uma postura mais reflexiva diante do conhecimento.

Outro aspecto relevante é o caráter inclusivo da arte, que permite a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações. Por meio das atividades artísticas, cada criança pode se expressar de acordo com suas potencialidades, favorecendo a valorização da diversidade e o respeito às diferenças.

Dessa forma, a arte se consolida como um instrumento pedagógico essencial, que não apenas contribui para o desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade, mas também amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando o ambiente escolar mais dinâmico, acolhedor e significativo.

ARTE, EXPRESSÃO E LINGUAGEM

O desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada, envolvendo aspectos cognitivos, motores, sociais e emocionais, que se inter-relacionam continuamente ao longo do processo de crescimento da criança. Nesse contexto, a arte desempenha um papel fundamental, atuando como uma importante mediadora das aprendizagens e contribuindo para o desenvolvimento global da criança de forma significativa e sensível.

Desde os primeiros anos de vida, a criança utiliza diferentes formas de expressão para compreender e interagir com o mundo ao seu redor. A arte, nesse sentido, possibilita a exploração de múltiplas linguagens, como o desenho, a pintura, a modelagem, a música e o movimento, favorecendo a construção de conhecimentos por meio da experimentação e da vivência.

No campo cognitivo, a arte estimula a percepção, a atenção, a memória e o raciocínio, contribuindo para a organização do pensamento e para a construção de significados. Ao observar, criar e interpretar produções artísticas, a criança desenvolve habilidades importantes, como a capacidade de análise, comparação e resolução de problemas. Além disso, a arte favorece a imaginação e a criatividade, elementos essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico.

No aspecto motor, as atividades artísticas contribuem significativamente para o desenvolvimento da coordenação motora fina e ampla. A manipulação de materiais como lápis, pincéis, tesouras, argila e outros recursos possibilita o aprimoramento dos movimentos, do controle corporal e da precisão. Essas experiências são fundamentais não apenas para a expressão artística, mas também para outras aprendizagens escolares, como a escrita.

Já no âmbito social e emocional, a arte se apresenta como uma importante ferramenta de expressão e comunicação. Por meio das produções artísticas, a criança pode manifestar sentimentos, emoções, desejos e vivências, muitas vezes difíceis de serem expressos verbalmente. Esse processo contribui para o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e da construção da identidade.

Além disso, a arte favorece a interação social, promovendo o convívio, a troca de experiências e o respeito às diferenças. Em atividades coletivas, as crianças aprendem a compartilhar materiais, ouvir o outro, colaborar e valorizar diferentes formas de expressão. Esse aspecto é especialmente importante

para a formação de atitudes de empatia, cooperação e respeito mútuo. A criatividade está presente em todos os indivíduos e pode ser desenvolvida por meio de experiências significativas, como as vivências artísticas (OSTROWER, 1987)

As atividades artísticas também possibilitam a valorização da diversidade cultural, permitindo que as crianças conheçam diferentes formas de arte, tradições e manifestações culturais. Isso amplia sua visão de mundo e contribui para a formação de sujeitos mais críticos, conscientes e respeitosos.

Dessa forma, a arte no desenvolvimento infantil vai muito além de uma atividade recreativa, constituindo-se como um elemento essencial no processo educativo. Sua presença no cotidiano escolar contribui para a formação integral da criança, promovendo aprendizagens significativas e preparando-a para interagir de forma criativa, crítica e sensível com o mundo que a cerca.

PRÁTICAS ARTÍSTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

A inserção da arte no cotidiano escolar pode ocorrer de forma diversificada, por meio de atividades simples, acessíveis e significativas, que dialoguem com a realidade das crianças e com o contexto educativo em que estão inseridas. A prática artística não precisa estar restrita a momentos específicos ou a datas comemorativas, mas pode e deve fazer parte da rotina escolar, sendo integrada às diferentes áreas do conhecimento e às experiências diárias dos alunos. A arte é fundamental para o desenvolvimento da criatividade e da expressão infantil, permitindo que a criança manifeste suas emoções e compreenda o mundo ao seu redor (LOWENFELD; BRITTAIN, 1970).

O uso de materiais variados, como papéis, tintas, tecidos, argila, sucata e elementos da natureza, amplia as possibilidades de criação e experimentação. A utilização de materiais recicláveis, além de favorecer a criatividade, também contribui para a conscientização ambiental, incentivando atitudes de cuidado e responsabilidade com o meio ambiente. Nesse processo, o mais importante não é o produto final, mas sim o percurso criativo vivenciado pela criança, que envolve exploração, descoberta e expressão.

As práticas artísticas podem assumir diferentes formas, como desenho livre, pintura, colagem, modelagem, construção de objetos, dramatizações, expressão corporal e exploração de sons e movimentos. Essas atividades possibilitam que os alunos se expressem de maneira autêntica, respeitando suas individualidades e estimulando a autonomia. Ao criar, a criança organiza pensamentos, elabora sentimentos e constrói significados sobre o mundo ao seu redor.

No cotidiano escolar, a arte também pode ser utilizada como estratégia interdisciplinar, articulando-se com outras áreas do conhecimento. Por exemplo, atividades artísticas podem ser desenvolvidas a partir de histórias, temas trabalhados em sala, projetos pedagógicos ou vivências do

grupo. Dessa forma, a aprendizagem torna-se mais contextualizada, dinâmica e significativa, favorecendo a participação ativa dos alunos.

Outro aspecto importante é a organização do espaço e do tempo para as práticas artísticas. Ambientes que valorizam a criatividade, com materiais acessíveis e liberdade de experimentação, contribuem para o envolvimento das crianças nas atividades. Além disso, o respeito ao tempo de cada aluno é essencial, permitindo que cada um explore e produza de acordo com seu ritmo e interesse.

As práticas artísticas também favorecem a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, no qual todos os alunos têm a oportunidade de participar e se expressar. A arte rompe barreiras, possibilitando diferentes formas de comunicação, o que é especialmente relevante em contextos de inclusão. Por meio dessas experiências, as crianças desenvolvem a empatia, o respeito às diferenças e o senso de pertencimento ao grupo. Nesse sentido, a arte no cotidiano escolar não deve ser compreendida como atividade secundária, mas como uma prática essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. Ao estimular a participação, a criatividade e a expressão, as práticas artísticas contribuem para uma aprendizagem mais significativa, conectada às vivências das crianças e às demandas da educação contemporânea.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

O professor desempenha um papel essencial na mediação das experiências artísticas no contexto escolar, sendo responsável por criar condições que favoreçam a expressão, a criatividade e o desenvolvimento integral dos alunos. Sua atuação vai além da simples transmissão de conteúdos, envolvendo a organização de situações de aprendizagem que estimulem a experimentação, a sensibilidade e a construção de significados por meio da arte.

Cabe ao educador planejar atividades que respeitem o desenvolvimento, os interesses e as individualidades das crianças, considerando suas diferentes formas de aprender e se expressar. Nesse sentido, é fundamental que o professor compreenda a arte como um processo, e não apenas como um produto final, valorizando as etapas de criação, as descobertas e as experiências vivenciadas pelos alunos. O ambiente criado pelo professor também exerce grande influência no desenvolvimento das práticas artísticas. Espaços acolhedores, organizados e ricos em materiais diversos favorecem a exploração, a curiosidade e o envolvimento das crianças. Além disso, a postura do educador deve ser aberta, sensível e incentivadora, promovendo um clima de confiança no qual os alunos se sintam seguros para expressar suas ideias, sentimentos e percepções sem medo de julgamentos.

Mais do que ensinar técnicas ou reproduzir modelos prontos, o professor deve incentivar a experimentação e a liberdade de criação, estimulando o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. Ao propor atividades que valorizem a originalidade e a expressão individual, o educador contribui para a formação de sujeitos criativos, capazes de interpretar o mundo de forma sensível e reflexiva.

Outro aspecto importante é o papel do professor como mediador cultural. Ao apresentar diferentes manifestações artísticas, como obras de arte, músicas, danças e expressões culturais diversas, o educador amplia o repertório dos alunos e promove o contato com diferentes culturas e formas de expressão. Esse processo contribui para a formação de uma visão de mundo mais ampla, crítica e respeitosa à diversidade.

Além disso, o professor deve estar atento à inclusão, utilizando a arte como uma ferramenta que possibilite a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações. A arte, por sua natureza flexível e expressiva, permite múltiplas formas de participação, favorecendo o protagonismo e o reconhecimento das potencialidades de cada criança. A formação continuada do professor também é um elemento fundamental para a qualificação das práticas em educação artística. A busca por novos conhecimentos, metodologias e referências teóricas contribui para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, atualizadas e alinhadas às necessidades dos alunos e às demandas contemporâneas da educação.

Dessa forma, o professor se configura como um agente fundamental no processo de ensino-aprendizagem em arte, sendo responsável por promover experiências que valorizem a criatividade, a expressão e a sensibilidade. Sua atuação contribui diretamente para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de interagir de maneira consciente e criativa com o mundo que os cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte no cotidiano escolar constitui-se como um importante instrumento para o desenvolvimento integral da criança, ultrapassando a ideia de atividade complementar ou recreativa. Sua presença no ambiente educacional favorece não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais, fundamentais para a formação do sujeito em sua totalidade.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a arte contribui significativamente para a construção da autonomia, da criatividade e da capacidade de expressão das crianças, possibilitando que elas interpretem o mundo ao seu redor e se posicionem de forma mais crítica e sensível diante das diferentes situações do cotidiano. Além disso, a vivência artística promove a valorização das experiências

individuais, respeitando o ritmo e as particularidades de cada aluno, o que é essencial para uma educação inclusiva. Outro aspecto relevante diz respeito à capacidade da arte de favorecer a socialização e a construção de vínculos. Por meio das atividades artísticas, as crianças aprendem a conviver em grupo, a respeitar opiniões diferentes, a compartilhar materiais e a colaborar com os colegas, desenvolvendo atitudes de empatia, cooperação e respeito mútuo. Esses elementos são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e preparados para a vida em sociedade.

A arte também desempenha um papel importante na construção da identidade, uma vez que permite à criança expressar seus sentimentos, emoções, desejos e vivências de forma livre e significativa. Esse processo contribui para o fortalecimento da autoestima e para o reconhecimento de si como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Dessa forma, torna-se fundamental que a arte seja efetivamente valorizada no contexto educacional, sendo integrada às práticas pedagógicas de maneira contínua e intencional, e não apenas em momentos pontuais. É necessário que as instituições escolares reconheçam sua importância e garantam espaços, tempos e recursos adequados para o desenvolvimento de práticas artísticas de qualidade. Além disso, destaca-se a importância da atuação do professor como mediador dessas experiências, promovendo um ambiente acolhedor, estimulante e aberto à expressão. A formação docente, nesse sentido, deve contemplar a valorização da arte como linguagem essencial no processo educativo, contribuindo para práticas pedagógicas mais sensíveis, criativas e alinhadas às necessidades das crianças.

Por fim, compreende-se que a inserção da arte no cotidiano escolar contribui para a construção de uma educação mais humanizada, inclusiva e significativa, na qual o aluno é reconhecido em sua singularidade e potencialidade. Investir na arte na educação é, portanto, investir na formação de sujeitos mais críticos, criativos e capazes de transformar a realidade em que vivem

REFERÊNCIAS

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, L. **Arte e a criança: desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

AS INTERAÇÕES E AS BRINCADEIRAS COMO EIXOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA



INTERACTIONS AND PLAY AS GUIDING AXES OF EARLY EARLY EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO THE COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF THE CHILD

SILVANA MENDONÇA DO NASCIMENTO BEZERRA

RESUMO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, promovendo experiências que favorecem a construção de conhecimentos, a socialização, a autonomia e a constituição da identidade. Nesse contexto, as interações e as brincadeiras são reconhecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e pela Base Nacional Comum Curricular como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, por possibilitarem experiências significativas que articulam aspectos cognitivos, sociais, afetivos, culturais e motores. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância das interações e das brincadeiras para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, bem como discutir o papel do professor na organização de ambientes educativos que favoreçam a aprendizagem por meio das experiências lúdicas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores como Kishimoto (2017), Vygotsky (2007), Piaget (1978), Wallon (2007), Freire (2021) e nas orientações da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Os resultados evidenciam que as interações e as brincadeiras

favorecem o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade, da autonomia, das funções cognitivas e das competências socioemocionais, constituindo elementos essenciais para uma educação centrada nos direitos de aprendizagem da criança. Conclui-se que a organização de práticas pedagógicas fundamentadas no brincar e nas interações contribui para a construção de uma escola mais participativa, democrática e comprometida com o desenvolvimento integral da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Interações; Brincadeiras; Desenvolvimento Infantil; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Early Childhood Education constitutes the first stage of Basic Education and plays a fundamental role in the child's integral development, promoting experiences that favor the construction of knowledge, socialization, autonomy and the constitution of identity. In this context, interactions and games are recognized by the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education and the National Common Curricular Base as structuring axes of pedagogical practices, as they enable meaningful experiences that articulate cognitive, social, affective, cultural and motor aspects. This article aims to analyze the importance of interactions and games for the integral development of children in Early Childhood Education, as well as discussing the role of the teacher in organizing educational environments that promote learning through playful experiences. This is a qualitative research study, developed through a bibliographical review, based on authors such as Kishimoto (2017), Vygotsky (2007), Piaget (1978), Wallon (2007), Freire (2021) and the guidelines of the National Common Curricular Base and the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education. The results show that interactions and games favor the development of language, imagination, creativity, autonomy, cognitive functions and socio-emotional skills, constituting essential elements for an education centered on the child's learning rights. It is concluded that the organization of pedagogical practices based on play and interactions contributes to the construction of a more participatory, democratic school committed to the integral development of childhood.

Keywords: Early Childhood Education; Interactions; Games; Child Development; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e possui papel decisivo na formação integral da criança. É nesse período que se intensificam as experiências relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, motor e linguístico, tornando indispensável a organização de práticas pedagógicas que respeitem as características da infância e favoreçam a construção de aprendizagens significativas. Nesse contexto, as interações e as brincadeiras assumem papel central, por constituírem experiências essenciais para o desenvolvimento e para a participação ativa das crianças nos diferentes espaços educativos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhecem as interações e as brincadeiras como os eixos estruturantes do trabalho pedagógico

nessa etapa da educação. Esses documentos orientam que as experiências vividas pelas crianças sejam organizadas de forma a garantir seus direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, reconhecendo a criança como sujeito histórico, social e de direitos.

Nessa perspectiva, brincar deixa de ser compreendido apenas como momento de recreação e passa a constituir uma prática educativa fundamental para o desenvolvimento infantil. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o ambiente, constroem conhecimentos, estabelecem relações sociais, desenvolvem a linguagem, expressam sentimentos, solucionam problemas e elaboram significados sobre o mundo em que vivem. Conforme afirma Lev Vygotsky (2007), é nas interações sociais que se desenvolvem as funções psicológicas superiores, sendo o brincar uma das principais atividades responsáveis por impulsionar o desenvolvimento infantil.

Da mesma forma, Tizuko Morchida Kishimoto (2017) destaca que o brincar constitui um direito da criança e um recurso pedagógico indispensável na Educação Infantil, permitindo que ela aprenda de forma prazerosa, ativa e significativa. Para a autora, o professor deve organizar ambientes ricos em possibilidades de exploração, garantindo experiências que promovam criatividade, autonomia e interação entre as crianças.

Além de favorecer o desenvolvimento cognitivo, as interações e as brincadeiras contribuem para a construção da identidade, da autonomia, da cooperação e do respeito às diferenças. Ao brincar coletivamente, a criança aprende a compartilhar, negociar regras, resolver conflitos e compreender diferentes pontos de vista, fortalecendo competências essenciais para a vida em sociedade. Nesse sentido, a atuação do professor torna-se fundamental como mediador das experiências, planejando situações que valorizem o protagonismo infantil e respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem.

Diante da relevância dessas práticas para o desenvolvimento da criança, torna-se necessário aprofundar as discussões acerca do papel das interações e das brincadeiras na Educação Infantil. Assim, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições desses eixos estruturantes para o desenvolvimento integral da criança, bem como discutir a importância do planejamento pedagógico na organização de experiências educativas significativas. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em autores de referência na área da Educação Infantil e em documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas voltadas à primeira infância.

OS FUNDAMENTOS DAS INTERAÇÕES E DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, sendo reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica e responsável por proporcionar experiências que favoreçam a construção de conhecimentos, a socialização, a autonomia e a formação da identidade. Nessa perspectiva, as interações e as brincadeiras ocupam posição central no processo educativo, uma vez que possibilitam às crianças aprender por meio da exploração, da experimentação e das relações estabelecidas com outras crianças, adultos e com o ambiente em que estão inseridas.

A compreensão da infância passou por profundas transformações ao longo da história. Durante muito tempo, a criança foi considerada um adulto em miniatura, sendo submetida a práticas educativas centradas na disciplina e na transmissão de conhecimentos. Com o avanço dos estudos sobre o desenvolvimento infantil, essa concepção foi gradativamente substituída pelo reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e de direitos, capaz de construir conhecimentos por meio das experiências vivenciadas em seu cotidiano.

Esse novo olhar encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que definem a criança como sujeito ativo, produtor de cultura e participante das relações sociais. As Diretrizes estabelecem que as práticas pedagógicas devem ser organizadas tendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes, garantindo experiências que respeitem as especificidades da infância e promovam o desenvolvimento integral.

Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma que a Educação Infantil deve assegurar os direitos de aprendizagem das crianças por meio de experiências que possibilitem conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos evidenciam que a aprendizagem ocorre de maneira integrada, envolvendo aspectos cognitivos, físicos, emocionais, sociais e culturais, superando práticas centradas exclusivamente na antecipação da alfabetização ou na transmissão de conteúdos escolares.

Nesse contexto, brincar deixa de ser compreendido como simples atividade recreativa para assumir uma função essencial no desenvolvimento infantil. Por meio das brincadeiras, a criança interpreta a realidade, experimenta diferentes papéis sociais, desenvolve a criatividade, amplia a linguagem e aprende a estabelecer relações com o mundo ao seu redor. Conforme destaca Tizuko Morchida Kishimoto (2017), o brincar constitui uma das principais formas de aprendizagem na infância, pois permite que a criança produza significados, desenvolva a imaginação e construa conhecimentos de maneira espontânea e prazerosa.

Para a autora, o brincar possui intencionalidade educativa quando integrado ao planejamento pedagógico, cabendo ao professor organizar espaços, materiais e situações que favoreçam experiências diversificadas. Nesse sentido, o brinquedo e a brincadeira deixam de ser recursos complementares para tornarem-se elementos constitutivos do currículo da Educação Infantil.

As contribuições de Jean Piaget (1978) também reforçam a importância das brincadeiras no desenvolvimento da criança. Segundo o autor, o conhecimento é construído a partir da interação entre o sujeito e o meio, por meio dos processos de assimilação e acomodação. Durante as brincadeiras, a criança reorganiza suas estruturas cognitivas, experimenta hipóteses, resolve problemas e amplia sua compreensão sobre a realidade. Dessa forma, brincar representa uma atividade essencial para o desenvolvimento da inteligência e da capacidade de adaptação ao ambiente.

Sob outra perspectiva, Lev Vygotsky (2007) enfatiza que o desenvolvimento infantil ocorre nas interações sociais e é mediado pela cultura e pela linguagem. Para o autor, o faz de conta possui papel decisivo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois permite que a criança ultrapasse comportamentos imediatos e desenvolva capacidades relacionadas ao pensamento simbólico, à

imaginação, ao autocontrole e à resolução de problemas. Como afirma Vygotsky (2007, p. 122), "no brinquedo, a criança comporta-se além do comportamento habitual de sua idade", evidenciando que as brincadeiras ampliam significativamente suas possibilidades de aprendizagem.

Essa compreensão evidencia que a aprendizagem infantil não acontece de forma isolada. Ao brincar com outras crianças, negociar regras, compartilhar materiais e resolver conflitos, a criança desenvolve habilidades sociais fundamentais para sua formação. As interações favorecem a construção da linguagem, da empatia, da cooperação, da autonomia e do respeito às diferenças, contribuindo para o desenvolvimento de competências que serão mobilizadas ao longo de toda a vida escolar.

Nesse sentido, Henri Wallon (2007) destaca que o desenvolvimento humano resulta da integração entre aspectos afetivos, cognitivos e motores. Para o autor, a emoção exerce papel fundamental na aprendizagem, sendo as relações estabelecidas no ambiente escolar determinantes para a construção da personalidade da criança. As brincadeiras coletivas, as experiências de cooperação e as atividades que envolvem movimento fortalecem não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a constituição da identidade e das relações sociais.

Outro aspecto relevante refere-se ao reconhecimento da criança como protagonista do processo educativo. A perspectiva contemporânea da Educação Infantil rompe com modelos centrados na atuação exclusiva do professor e valoriza a participação ativa das crianças na construção das experiências pedagógicas. Conforme afirma Paulo Freire (2021), ensinar exige diálogo, escuta e respeito aos conhecimentos que cada sujeito traz consigo. Embora suas reflexões tenham sido produzidas para diferentes níveis de ensino, seus princípios dialogam diretamente com a Educação Infantil ao defender uma prática pedagógica fundamentada na participação, na curiosidade e na construção compartilhada do conhecimento.

Essa concepção também modifica a organização dos espaços educativos. A sala de aula deixa de ser apenas um local destinado à transmissão de conteúdos e transforma-se em ambiente de investigação, exploração e convivência. Materiais diversificados, brinquedos, elementos da natureza, livros, jogos simbólicos e diferentes linguagens passam a integrar o cotidiano escolar, favorecendo experiências significativas que respeitam os interesses e as necessidades das crianças.

Além disso, as interações não ocorrem apenas entre crianças. As relações estabelecidas com professores, famílias e demais profissionais da escola desempenham papel fundamental na constituição das aprendizagens. O acolhimento, a escuta sensível, o respeito às manifestações infantis e a valorização das iniciativas das crianças fortalecem vínculos afetivos que contribuem para a construção de ambientes seguros e estimulantes.

Dessa forma, as interações e as brincadeiras constituem muito mais do que estratégias metodológicas. Elas representam os fundamentos que orientam toda a organização curricular da Educação Infantil, permitindo que a criança aprenda por meio da experimentação, da convivência e da participação ativa nas experiências propostas. Ao reconhecer o brincar como linguagem própria da infância e as interações como condição para o desenvolvimento humano, a escola reafirma seu

compromisso com uma educação que respeita os direitos das crianças e promove seu desenvolvimento integral.

Compreendidos esses fundamentos, torna-se necessário analisar de forma mais aprofundada como as interações e as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, motor e linguístico das crianças. Essa discussão será apresentada no próximo capítulo, evidenciando a relevância dessas experiências para a formação integral na Educação Infantil.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS INTERAÇÕES E DAS BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

As interações e as brincadeiras constituem elementos essenciais para o desenvolvimento integral da criança, pois favorecem experiências que articulam aspectos cognitivos, afetivos, sociais, motores, linguísticos e culturais. Ao brincar e interagir com outras crianças, adultos e com o ambiente, a criança amplia suas possibilidades de aprendizagem, constrói conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo, desenvolve habilidades para resolver problemas e fortalece competências indispensáveis para sua formação como sujeito ativo na sociedade.

Na Educação Infantil, o desenvolvimento integral pressupõe compreender a criança em sua totalidade, reconhecendo que os diferentes campos do desenvolvimento estão inter-relacionados. As experiências vividas durante as brincadeiras mobilizam simultaneamente emoções, linguagem, movimento, imaginação, criatividade e pensamento, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada. Nesse sentido, a criança aprende não apenas por meio da transmissão de informações, mas principalmente pela experimentação, pela curiosidade e pelas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Sob essa perspectiva, Jean Piaget (1978) destaca que a construção do conhecimento ocorre por meio da interação entre a criança e o meio em que vive. Durante as brincadeiras, ela manipula objetos, formula hipóteses, experimenta possibilidades e reorganiza seus esquemas mentais, favorecendo o desenvolvimento do pensamento lógico e da capacidade de solucionar problemas. O brincar permite que a criança explore diferentes situações de forma espontânea, desenvolvendo habilidades cognitivas fundamentais para as etapas posteriores da escolarização.

As brincadeiras simbólicas, por exemplo, ocupam papel de destaque nesse processo. Ao representar situações do cotidiano, assumir diferentes papéis e criar cenários imaginários, a criança desenvolve o pensamento abstrato, amplia o vocabulário e fortalece sua capacidade de interpretar a realidade. Conforme afirma Lev Vygotsky (2007), o faz de conta cria condições para que a criança atue em um nível superior ao seu comportamento habitual, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e das funções psicológicas superiores.

Além do desenvolvimento cognitivo, as interações contribuem significativamente para a construção das competências socioemocionais. A convivência com outras crianças favorece a aprendizagem de valores como respeito, solidariedade, cooperação e empatia. Durante as brincadeiras

coletivas, as crianças negociam regras, compartilham materiais, enfrentam conflitos e aprendem a lidar com frustrações, experiências que contribuem para o desenvolvimento do autocontrole, da autonomia e da convivência democrática.

Nesse contexto, Henri Wallon (2007) ressalta que emoção, movimento e cognição constituem dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano. Segundo o autor, as relações afetivas estabelecidas durante a infância exercem influência direta sobre a aprendizagem e sobre a formação da personalidade. Ambientes acolhedores, que valorizam as interações e respeitam as manifestações infantis, favorecem o desenvolvimento da autoestima, da segurança emocional e do sentimento de pertencimento ao grupo.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da linguagem. As interações cotidianas oferecem inúmeras oportunidades para que as crianças expressem ideias, compartilhem experiências, façam perguntas e ampliem seu repertório linguístico. Durante as brincadeiras, elas utilizam diferentes formas de comunicação — verbal, corporal, gestual, artística e simbólica — desenvolvendo competências comunicativas essenciais para sua inserção social e para a futura aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Tizuko Morchida Kishimoto (2017), brincar favorece o desenvolvimento da linguagem porque cria situações em que a criança comunica intenções, interpreta significados e constrói narrativas. O diálogo estabelecido durante as brincadeiras estimula a argumentação, a criatividade e a capacidade de expressão, permitindo que a criança organize seus pensamentos e atribua novos significados às experiências vividas.

As interações também desempenham papel importante na constituição da identidade infantil. Ao conviver com diferentes pessoas, culturas e modos de viver, a criança passa a reconhecer suas próprias características, compreender as diferenças e desenvolver atitudes de respeito e valorização da diversidade. Essa convivência amplia sua percepção sobre o mundo e fortalece a construção de valores relacionados à cidadania e ao convívio coletivo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao reconhecer que a Educação Infantil deve promover experiências que garantam os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos evidenciam que a aprendizagem infantil acontece nas relações estabelecidas entre a criança, seus pares, os adultos e os diferentes contextos culturais. Assim, brincar e interagir deixam de ser atividades complementares e passam a constituir o próprio fundamento das práticas pedagógicas.

Outro benefício das brincadeiras está relacionado ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Ao utilizar objetos de diferentes maneiras, criar personagens, inventar histórias e explorar novas possibilidades de ação, a criança exercita sua capacidade de pensar de forma criativa e resolver situações inesperadas. Essas experiências favorecem a flexibilidade cognitiva, a curiosidade e a iniciativa, competências cada vez mais valorizadas nos processos educativos contemporâneos.

O desenvolvimento motor também é amplamente favorecido pelas experiências lúdicas. Brincadeiras que envolvem correr, saltar, equilibrar-se, arremessar, manipular objetos ou explorar

diferentes espaços contribuem para o aperfeiçoamento da coordenação motora ampla e fina, da percepção espacial, do equilíbrio e da consciência corporal. Essas habilidades são fundamentais para a realização de atividades cotidianas e para futuras aprendizagens escolares, como o desenho e a escrita.

Outro aspecto importante refere-se à construção da autonomia. Durante as brincadeiras, as crianças fazem escolhas, tomam decisões, experimentam soluções e assumem pequenas responsabilidades, fortalecendo sua confiança e independência. Ao participar ativamente das experiências propostas, desenvolvem iniciativa, senso de responsabilidade e capacidade de enfrentar desafios, elementos indispensáveis para sua formação integral.

Entretanto, para que todas essas potencialidades sejam efetivamente desenvolvidas, é necessário que as brincadeiras sejam compreendidas como parte integrante do planejamento pedagógico. Brincar não significa ausência de intencionalidade educativa. Pelo contrário, exige que o professor organize ambientes estimulantes, disponibilize materiais diversificados, respeite os interesses das crianças e proponha situações que favoreçam a investigação, a criatividade e a participação ativa.

Como destaca Paulo Freire (2021), ensinar implica criar condições para que o conhecimento seja construído pelos próprios sujeitos. Essa compreensão aproxima-se da concepção contemporânea da Educação Infantil, na qual a criança deixa de ocupar posição passiva para tornar-se protagonista do processo educativo. O professor, por sua vez, assume o papel de mediador, incentivando descobertas, promovendo desafios e ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Dessa forma, as interações e as brincadeiras constituem experiências indispensáveis para o desenvolvimento integral da criança, pois favorecem a construção de conhecimentos, o fortalecimento das relações sociais, a expressão das emoções, o desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da autonomia e das habilidades motoras. Ao reconhecer esses processos como centrais na organização curricular da Educação Infantil, a escola reafirma seu compromisso com uma educação que respeita a infância, valoriza a participação das crianças e promove aprendizagens significativas.

Assim, compreender as contribuições das interações e das brincadeiras conduz à reflexão sobre o papel do professor na organização dessas experiências. Mais do que disponibilizar brinquedos ou propor atividades recreativas, cabe ao educador planejar, mediar e avaliar práticas que garantam às crianças oportunidades de explorar, investigar, conviver e aprender de forma ativa. Essa temática será aprofundada no próximo capítulo.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A organização de experiências significativas constitui um dos principais desafios da prática pedagógica na Educação Infantil. Reconhecer a criança como sujeito ativo, competente e protagonista de seu processo de aprendizagem implica repensar o papel do professor, que deixa de assumir a função de mero transmissor de conhecimentos para atuar como mediador, observador, pesquisador e organizador de ambientes que favoreçam a curiosidade, a investigação, as interações e as brincadeiras.

Nessa perspectiva, o trabalho docente exige sensibilidade para compreender as necessidades, os interesses e as potencialidades das crianças, valorizando suas diferentes formas de expressão e aprendizagem. A atuação do professor deve estar fundamentada na escuta atenta, na observação cotidiana e no planejamento de situações que promovam experiências diversificadas e significativas. Conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cabe ao educador assegurar que as crianças tenham oportunidades de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, direitos que orientam toda a organização pedagógica da Educação Infantil.

A mediação realizada pelo professor é determinante para transformar as brincadeiras em oportunidades de aprendizagem. Embora o brincar seja uma manifestação espontânea da infância, sua inserção no contexto escolar requer intencionalidade pedagógica. Isso significa que o educador deve planejar espaços, selecionar materiais, propor desafios e acompanhar as experiências das crianças, favorecendo a ampliação de conhecimentos sem retirar delas o protagonismo das descobertas.

Segundo Tizuko Morchida Kishimoto (2017), o professor desempenha papel essencial ao organizar ambientes ricos em possibilidades de exploração, nos quais o brincar aconteça de forma livre, mas também permeado por objetivos educativos. A autora ressalta que o brinquedo, os jogos simbólicos, as brincadeiras tradicionais e as diferentes linguagens devem integrar o cotidiano da Educação Infantil como recursos que favorecem o desenvolvimento integral da criança.

Essa organização do ambiente educativo envolve muito mais do que disponibilizar brinquedos ou materiais diversificados. Os espaços precisam estimular a curiosidade, a investigação, a criatividade e a autonomia, permitindo que as crianças façam escolhas, experimentem diferentes possibilidades e estabeleçam relações com seus pares e com o meio. Ambientes acolhedores, acessíveis e desafiadores favorecem a construção de aprendizagens significativas e fortalecem o sentimento de pertencimento ao grupo.

As contribuições de Lev Vygotsky (2007) reforçam a importância da mediação docente nesse processo. Para o autor, a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da atuação de sujeitos mais experientes, que oferecem apoio para que a criança avance em seu desenvolvimento. Esse princípio, conhecido como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), demonstra que o professor exerce papel fundamental ao propor desafios adequados às possibilidades das crianças, incentivando-as a alcançar novos níveis de aprendizagem por meio da cooperação e da mediação.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico assume caráter indispensável. Planejar na Educação Infantil não significa elaborar atividades rígidas e previamente determinadas, mas organizar experiências flexíveis que respeitem os interesses das crianças e permitam adaptações conforme as situações vivenciadas no cotidiano. A observação constante das brincadeiras e das interações fornece ao professor importantes informações sobre as formas de pensar, sentir e aprender de cada criança, possibilitando intervenções pedagógicas mais significativas.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização das múltiplas linguagens infantis. As crianças comunicam-se por meio do corpo, da fala, do desenho, da música, da dramatização, da pintura, da modelagem, da dança e das brincadeiras simbólicas. Cabe ao professor reconhecer essas diferentes

formas de expressão como linguagens legítimas, promovendo experiências que ampliem as possibilidades de comunicação e participação das crianças no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, Henri Wallon (2007) destaca que emoção, movimento e pensamento constituem dimensões inseparáveis do desenvolvimento infantil. Assim, as práticas pedagógicas devem contemplar atividades que integrem aspectos afetivos, motores e cognitivos, respeitando a criança em sua totalidade. Quando o professor organiza situações que favorecem o movimento, a exploração e a expressão emocional, contribui para o fortalecimento da aprendizagem e para a construção de vínculos afetivos fundamentais ao desenvolvimento.

Outro elemento indispensável para a atuação docente refere-se à promoção de práticas inclusivas. A Educação Infantil é um espaço de convivência com a diversidade, e o professor precisa garantir que todas as crianças participem das experiências propostas, independentemente de suas características ou necessidades específicas. Isso exige planejamento flexível, adaptação de materiais, utilização de diferentes estratégias pedagógicas e valorização das potencialidades de cada criança.

Além da organização das experiências no ambiente escolar, a parceria entre escola e família constitui fator essencial para o desenvolvimento infantil. A participação das famílias fortalece a continuidade das aprendizagens, amplia o conhecimento sobre as necessidades das crianças e contribui para a construção de uma prática pedagógica mais coerente e significativa. O diálogo permanente entre professores e responsáveis favorece a troca de informações, fortalece vínculos de confiança e amplia as possibilidades de intervenção educativa.

Nesse sentido, Paulo Freire (2021) afirma que a prática educativa fundamenta-se no diálogo, na escuta e no respeito aos saberes construídos pelos sujeitos em seus diferentes contextos de vida. Embora sua obra não trate especificamente da Educação Infantil, seus princípios reforçam a necessidade de uma prática pedagógica humanizada, em que o professor reconheça as crianças como participantes ativas do processo educativo e valorize suas experiências, conhecimentos e formas de expressão.

Outro desafio enfrentado pelos professores refere-se à necessidade de formação continuada. As constantes transformações sociais, culturais e educacionais exigem que os profissionais atualizem seus conhecimentos e reflitam permanentemente sobre suas práticas. A formação continuada possibilita o aprofundamento de estudos sobre desenvolvimento infantil, ludicidade, avaliação, planejamento, documentação pedagógica e organização dos espaços educativos, contribuindo para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

Além disso, a reflexão crítica sobre a prática constitui elemento indispensável ao desenvolvimento profissional docente. O professor pesquisador observa, registra, analisa e ressignifica continuamente suas ações, compreendendo que o planejamento é um processo dinâmico e construído coletivamente. Essa postura favorece a construção de experiências cada vez mais significativas e alinhadas aos direitos de aprendizagem previstos para a infância.

Dessa forma, o papel do professor na Educação Infantil ultrapassa a organização de atividades ou a condução de rotinas escolares. Sua atuação consiste em criar condições para que as crianças possam explorar, brincar, interagir, investigar e construir conhecimentos em um ambiente acolhedor,

seguro e desafiador. Ao reconhecer as interações e as brincadeiras como fundamentos da prática pedagógica, o educador contribui para a formação de crianças autônomas, criativas, participativas e capazes de estabelecer relações respeitosas consigo mesmas, com os outros e com o mundo.

Conclui-se, portanto, que a qualidade das experiências vivenciadas na Educação Infantil está diretamente relacionada ao planejamento intencional, à mediação sensível e ao compromisso do professor com uma educação que respeite os direitos das crianças e valorize a infância em todas as suas dimensões. Ao organizar práticas fundamentadas nas interações e nas brincadeiras, o educador fortalece o desenvolvimento integral e contribui para a construção de uma educação mais democrática, humanizada e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interações e as brincadeiras constituem os fundamentos da prática pedagógica na Educação Infantil, por favorecerem experiências que promovem o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais, motores, culturais e linguísticos. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que essas experiências ultrapassam o caráter recreativo, assumindo papel essencial na construção do conhecimento, na formação da identidade, na autonomia e na aprendizagem das crianças.

A análise da literatura demonstrou que o brincar representa uma linguagem própria da infância e uma das principais formas pelas quais a criança explora o mundo, estabelece relações, expressa sentimentos e atribui significados às experiências vividas. Da mesma forma, as interações favorecem a convivência, a cooperação, o diálogo e o respeito às diferenças, contribuindo para o desenvolvimento de competências indispensáveis à vida em sociedade.

Também foi possível constatar que a organização de práticas pedagógicas fundamentadas nas interações e nas brincadeiras exige intencionalidade educativa. Nesse contexto, o professor desempenha papel fundamental como mediador do processo de aprendizagem, planejando ambientes, materiais e experiências que estimulem a curiosidade, a criatividade, a participação e o protagonismo infantil. Além disso, a parceria entre escola e família, aliada à formação continuada dos profissionais da educação, fortalece a construção de práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas às necessidades das crianças.

Os documentos normativos que orientam a Educação Infantil, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, reafirmam que as interações e as brincadeiras devem constituir os eixos estruturantes do currículo, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Assim, a organização do trabalho pedagógico deve respeitar as especificidades da infância, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, protagonista de seu processo de aprendizagem e produtora de cultura.

Conclui-se que investir em práticas educativas fundamentadas nas interações e nas brincadeiras contribui para a construção de uma Educação Infantil mais democrática, humanizada e comprometida

com o desenvolvimento integral da criança. Espera-se que as reflexões apresentadas neste estudo possam contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas na primeira infância e incentivar novas pesquisas voltadas à valorização das experiências infantis como elementos essenciais para uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

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

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

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

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.** 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. ***Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIAGET, Jean. ***A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. ***A formação social da mente*.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri**. *A evolução psicológica da criança*.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. ***Educação Infantil: fundamentos e métodos*.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. ***Projetos pedagógicos na Educação Infantil*.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

HOFFMANN, Jussara. ***Avaliação na Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*.** 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 2021.

BROUGÈRE, Gilles. ***Brinquedo e cultura*.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



LEITURA NA ESCOLA: A IMPORTÂNCIA DE INCENTIVAR O HÁBITO DA LEITURA DESDE CEDO

READING IN SCHOOL: THE IMPORTANCE OF ENCOURAGING A READING HABIT FROM AN EARLY AGE

SILVIA GIL
Graduação em educação física pela Universidade de Santo Amaro (2002); especialista em Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista (2023); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Pedagoga – na EMEF Professor Florestan Fernandes, Professor de Educação Básica II – Educação Física – na EE Mademoiselle Perillier.

RESUMO

A leitura na fase escolar constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano, atuando de maneira decisiva na formação integral do indivíduo. Longe de ser apenas uma habilidade mecânica de decodificação de símbolos gráficos, o ato de ler engloba dimensões cognitivas, sociais, culturais e emocionais que se interconectam ao longo de toda a vida escolar. No âmbito cognitivo, o hábito leitor estimula a expansão do vocabulário, o aprimoramento da capacidade de concentração, o raciocínio crítico e a estruturação do pensamento lógico. Do ponto de vista emocional e empático, o contato com narrativas diversas permite ao estudante experienciar diferentes realidades, reconhecer sentimentos e desenvolver o repertório socioemocional necessário para a convivência interpessoal. Ademais, sob a perspectiva social e cultural, a leitura funciona como uma janela de acesso ao patrimônio histórico e intelectual da humanidade, promovendo o pertencimento e a cidadania ativa em uma sociedade cada vez mais pautada pela informação. Apesar da inquestionável relevância desse processo, o cenário brasileiro reflete um contraste preocupante entre a importância idealizada da leitura e a realidade das práticas cotidianas. Pesquisas de abrangência nacional, a exemplo do diagnóstico "Retratos da Leitura no Brasil", associadas aos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), revelam de forma recorrente baixos índices de proficiência leitora e um desinteresse progressivo dos jovens pelos livros ao longo dos anos escolares. O ambiente educacional enfrenta desafios complexos para reverter

esse panorama, que vão desde a escassez de infraestrutura adequada, como bibliotecas atualizadas e acessíveis, até a persistência de metodologias de ensino centralizadas na obrigatoriedade e na avaliação estritamente formal. Muitas vezes, a abordagem pedagógica transforma o livro em uma ferramenta de cobrança acadêmica, desvinculando-o do prazer da descoberta e desestimulando a criação de um hábito espontâneo. Diante desse contexto desfavorável, torna-se imperativo investigar os fatores que influenciam o comportamento leitor na infância e propor caminhos pedagógicos viáveis. O objetivo deste artigo é discutir estratégias e práticas educativas capazes de incentivar o hábito da leitura desde cedo no ambiente escolar, analisando como a mediação pedagógica, a formação de ambientes leitores e a integração entre escola e família podem atuar de forma sinérgica na consolidação do gosto pela leitura. Para tanto, busca-se fundamentar a reflexão teórico-prática nas contribuições de autores de referência no campo da literatura infantil, da mediação de leitura e da sociologia da educação.

Palavras-chave: Leitura; Letramento; Mediação Pedagógica; Biblioteca Escolar; Formação de Leitores.

ABSTRACT

Reading during the school years is a fundamental pillar of human development, playing a decisive role in the individual's holistic growth. Far from being merely a mechanical skill involving the decoding of graphic symbols, the act of reading encompasses cognitive, social, cultural, and emotional dimensions that remain interconnected throughout one's school life. Cognitively, the habit of reading fosters vocabulary expansion, improves concentration, and enhances critical reasoning and logical thought structuring. From an emotional and empathetic standpoint, exposure to diverse narratives allows students to experience different realities, recognize emotions, and develop the socio-emotional repertoire necessary for interpersonal interaction. Furthermore, from a social and cultural perspective, reading serves as a gateway to humanity's historical and intellectual heritage, promoting a sense of belonging and active citizenship in an increasingly information-driven society. Despite the unquestionable importance of this process, the situation in Brazil reveals a troubling contrast between the idealized value placed on reading and the reality of everyday practices. Nationwide studies—such as the "Portraits of Reading in Brazil" (*Retratos da Leitura no Brasil*) survey—combined with results from the Programme for International Student Assessment (PISA), consistently show low levels of reading proficiency and a progressive decline in young people's interest in books as they advance through school. The educational system faces complex challenges in reversing this trend, ranging from a lack of adequate infrastructure—such as up-to-date, accessible libraries—to the persistence of teaching methods centered on mandatory requirements and strictly formal assessment. Pedagogical approaches often turn books into tools for academic accountability, divorcing them from the joy of discovery and discouraging the development of a spontaneous reading habit. Given this unfavorable context, it is imperative to investigate the factors influencing reading habits in childhood and to propose viable pedagogical approaches. This article aims to discuss educational strategies and practices capable of fostering a reading habit from an early age

within the school environment, analyzing how pedagogical mediation, the creation of reading-friendly environments, and the integration of school and family can work synergistically to consolidate a love for reading. To this end, the theoretical-practical reflection is grounded in the contributions of key authors in the fields of children's literature, reading mediation, and the sociology of education.

Keywords: Reading; Literacy; Pedagogical Mediation; School Library; Reader Development.

INTRODUÇÃO

A leitura, compreendida para além de uma habilidade técnica de decodificação de signos linguísticos, constitui-se como uma prática social e cultural indissociável das condições históricas em que os sujeitos estão inseridos. Paulo Freire (1989) já apontava que o ato de ler o mundo precede o ato de ler a palavra, de modo que a leitura da palavra escrita é sempre uma continuidade da leitura do mundo, marcada pelas relações que o indivíduo estabelece com sua realidade concreta. Nessa perspectiva, aprender a ler não pode ser reduzido a um processo mecânico de memorização de sílabas e palavras, mas deve ser compreendido como um ato de conhecimento e de conscientização, capaz de possibilitar ao sujeito uma leitura crítica de sua própria condição social. Essa concepção dialoga com os fundamentos bakhtinianos da linguagem, para os quais todo enunciado é constitutivamente social, produzido e compreendido em uma relação dialógica entre interlocutores situados historicamente (Bakhtin, 2003). Segundo essa perspectiva, o texto não porta um sentido único e fixo a ser meramente extraído pelo leitor, mas é construído na interação entre autor, leitor e contexto enunciativo, o que confere à leitura um caráter essencialmente interativo e ideológico. Kleiman (2013), ao situar a leitura no campo dos estudos do letramento, reforça esse entendimento ao afirmar que a leitura não se restringe ao domínio do código escrito, mas envolve práticas sociais diversas, vinculadas a diferentes esferas de atividade humana, o que exige da escola o reconhecimento da pluralidade de usos e funções sociais da leitura para além do universo escolar.

Do ponto de vista cognitivo, a leitura envolve processos complexos que articulam a decodificação, a compreensão, a interpretação e a construção de sentidos. A compreensão leitora demanda a mobilização de conhecimentos prévios do leitor, os quais são acionados e integrados às informações veiculadas pelo texto, permitindo a construção de uma representação coerente do conteúdo lido (Kleiman, 2013; Solé, 1998). A interpretação, por sua vez, avança em relação à mera compreensão literal, exigindo do leitor a capacidade de inferir, relacionar e posicionar-se criticamente diante das informações apresentadas, o que pressupõe um leitor ativo, que não apenas recebe passivamente o conteúdo textual, mas participa efetivamente da produção de sentidos. Essa concepção de leitura como construção de sentidos se contrapõe a modelos tradicionais que a reduzem à extração de um significado único e previamente estabelecido pelo autor, reforçando, ao contrário, o caráter dialógico e sociointeracionista já apontado por Bakhtin (2003) e reafirmado nas discussões contemporâneas sobre letramento. Assim, o

desenvolvimento das competências leitoras na escola deve considerar tanto os aspectos cognitivos individuais quanto as condições sociais e discursivas em que a leitura se realiza, de modo a favorecer a formação de leitores autônomos e críticos.

Nesse contexto, as bibliotecas escolares assumem papel central como espaços de democratização do acesso ao conhecimento e de consolidação de práticas leitoras. Mais do que repositórios de acervos bibliográficos, configuram-se como centros de aprendizagem que possibilitam o contato sistemático dos estudantes com diferentes gêneros textuais, ampliando seu repertório cultural e linguístico (Silva, 2003). A ausência ou precariedade desses espaços em grande parte das escolas públicas brasileiras compromete a formação de hábitos de leitura, sobretudo entre estudantes cujo acesso a livros e outros materiais de leitura fora do ambiente escolar é limitado, evidenciando a biblioteca escolar como instrumento estratégico de equidade educacional. A Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Bibliotecas (IFLA), em suas diretrizes para bibliotecas escolares, reforça essa função ao destacar seu papel na promoção da alfabetização, no letramento informacional e no desenvolvimento do gosto pela leitura, elementos essenciais à formação integral do estudante. Dessa forma, a articulação entre a concepção de leitura como prática social, os processos cognitivos envolvidos na construção de sentidos e a existência de espaços físicos e institucionais que favoreçam o acesso à leitura constitui a base teórica necessária para a compreensão dos desafios enfrentados na promoção da leitura desde os primeiros anos da escolarização.

A inserção da leitura na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui a fundação sobre a qual se ergue todo o processo de aprendizagem e letramento do indivíduo. Nos primeiros anos da vida escolar, a mediação leitora introduz a criança no universo simbólico da linguagem verbal e visual, proporcionando uma expansão acelerada do vocabulário e a familiarização com estruturas sintáticas complexas. À medida que o aluno avança para o Ensino Fundamental, a leitura deixa de ser apenas a decodificação de signos para se transformar em um instrumento essencial ao desenvolvimento do pensamento crítico. O ato de ler exige do leitor infantil uma postura ativa, na qual é provocado a fazer inferências, relacionar informações, formular hipóteses e questionar a realidade apresentada nos textos, construindo, assim, uma arquitetura cognitiva flexível e rigorosa.

Para além dos ganhos estritamente cognitivos, o incentivo precoce à leitura exerce um papel determinante na formação de cidadãos autônomos e conscientes. Ao entrar em contato com uma pluralidade de gêneros textuais, narrativas e perspectivas de mundo, a criança amplia seus horizontes socioculturais e desenvolve a capacidade de analisar de forma reflexiva a sociedade em que está inserida. A autonomia leitora traduz-se no discernimento necessário para selecionar informações, compreender direitos e deveres e expressar posicionamentos próprios fundamentados. Sob essa ótica, o acesso à literatura e à leitura informativa não se limita a um dever escolar, mas consolida-se como uma ferramenta de emancipação social que capacita o sujeito a intervir criticamente em seu meio e a resistir aos mecanismos de manipulação e desinformação presentes na contemporaneidade.

REVISÃO DE LITERATURA

No cenário pedagógico, a leitura e a produção de texto emergem como práticas indissociáveis e dialéticas. A atividade de escrever não ocorre em um vácuo de ideias, mas depende diretamente do repertório construído por meio de experiências leitoras prévias. É através da leitura assídua que o estudante assimila, de maneira orgânica, modelos de coesão, coerência, estilística e diversidade de gêneros textuais que servirá de insumo para a sua própria escrita. Em contrapartida, o exercício contínuo da produção textual refinará a percepção leitora do aluno, tornando-o mais atento às escolhas estéticas e argumentativas de outros autores. Portanto, o trabalho pedagógico nos anos iniciais deve superar o ensino fragmentado da gramática tradicional e integrar a leitura e a escrita como práticas sociais vivas, nas quais o aluno se reconheça simultaneamente como leitor crítico e autor de sua própria história.

As estratégias pedagógicas voltadas ao incentivo à leitura devem articular dimensões cognitivas, interativas, lúdicas e discursivas, de modo a favorecer a formação de leitores proficientes e engajados. No plano cognitivo, destaca-se a importância de práticas que ativem os conhecimentos prévios dos estudantes antes da leitura propriamente dita, uma vez que a compreensão textual depende diretamente da capacidade do leitor de relacionar as novas informações apresentadas pelo texto àquilo que já conhece (Solé, 1998; Kleiman, 2013). Estratégias como a antecipação de conteúdos a partir de títulos, imagens ou perguntas norteadoras contribuem para a formulação de hipóteses de leitura, que são posteriormente confirmadas, ajustadas ou refutadas ao longo do processo. A capacidade inferencial constitui outro elemento cognitivo central, na medida em que exige do leitor o estabelecimento de relações não explicitadas no texto, mobilizando conhecimentos de mundo e pistas linguísticas para a produção de sentidos que extrapolam a informação literal (Kleiman, 2013). Complementarmente, o desenvolvimento da habilidade de identificação de ideias principais permite ao estudante hierarquizar informações, distinguindo conteúdos essenciais de elementos secundários, o que favorece tanto a compreensão global do texto quanto a retenção e a organização do conhecimento adquirido.

As abordagens interativas, por sua vez, deslocam o foco de um processo estritamente individual para uma dimensão coletiva e dialógica da leitura, em consonância com a concepção bakhtiniana de linguagem como fenômeno essencialmente social (Bakhtin, 2003). Práticas de leitura compartilhada, rodas de conversa e mediações que estimulem o debate entre os estudantes possibilitam a confrontação de diferentes interpretações sobre um mesmo texto, favorecendo a construção coletiva de significados e o reconhecimento da pluralidade de leituras possíveis diante de um mesmo objeto textual. Esse processo dialógico, além de enriquecer a compreensão individual, contribui para a formação de sujeitos leitores capazes de argumentar, negociar sentidos e respeitar posicionamentos divergentes, competências fundamentais tanto para a formação leitora quanto para o exercício da cidadania, retomando a perspectiva freiriana da leitura como instrumento de conscientização (Freire, 1989).

A incorporação da ludicidade, da multimodalidade e de recursos tecnológicos no ensino da leitura responde à necessidade de aproximar as práticas escolares das experiências culturais contemporâneas

dos estudantes, ampliando o interesse e o engajamento com o texto. Jogos, dramatizações e outras atividades lúdicas favorecem uma relação mais afetiva e motivadora com a leitura, especialmente nos anos iniciais da escolarização, enquanto a exploração de textos multimodais, que articulam linguagem verbal, imagens, sons e recursos audiovisuais, amplia as possibilidades de construção de sentidos e dialoga com as novas configurações da leitura na cultura digital (Rojo, 2012). Nesse cenário, os recursos tecnológicos — como plataformas digitais de leitura, aplicativos educacionais e ferramentas multimídia — podem ser mobilizados como aliados pedagógicos, desde que utilizados de forma intencional e articulada aos objetivos de aprendizagem, evitando o risco de se tornarem meros elementos de entretenimento desvinculados da formação leitora.

Por fim, a diversidade de gêneros textuais trabalhados em sala de aula constitui condição essencial para a ampliação do repertório leitor dos estudantes, uma vez que cada gênero mobiliza estratégias de leitura específicas e insere o sujeito em diferentes práticas sociais de linguagem (Kleiman, 2013). A exposição a textos literários, jornalísticos, científicos, digitais e de tradição oral, entre outros, permite que o estudante reconheça as múltiplas funções sociais da leitura, ampliando sua autonomia diante de diferentes situações comunicativas. Associada a essa diversidade, o protagonismo discente configura-se como princípio pedagógico central, ao deslocar o estudante da posição de receptor passivo para a de agente ativo no processo de leitura, capaz de selecionar textos de seu interesse, expressar interpretações próprias e participar da construção do próprio percurso leitor, o que fortalece tanto a motivação quanto o sentido atribuído à prática de ler.

Obviamente, a referência a Rojo (2012) segue a mesma lógica: trata-se de autora consolidada nos estudos sobre multiletramentos, mas vale conferir a edição exata que você for citar para a normalização bibliográfica correta no artigo.

A consolidação do hábito da leitura e a formação de leitores proficientes dependem centralmente da atuação da instituição escolar e, de modo muito particular, do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor. O docente não deve ocupar mero papel de transmissor de conteúdo ou de fiscal de tarefas escolares, mas sim o de mediador cultural entre o texto e o estudante. Essa mediação docente requer intencionalidade e continuidade, planejando-se intervenções pedagógicas que promovam o diálogo antes, durante e após o ato leitor. A mediação intencional implica selecionar obras adequadas aos diferentes momentos do desenvolvimento infantil e juvenil, explicitar estratégias de leitura, instigar o levantamento de hipóteses e propor perguntas problematizadoras que desafiem o aluno a ir além da superfície do texto. Longe de ser uma prática pontual ou restrita a datas comemorativas, a formação leitora exige uma rotina contínua de contato significativo com os livros no cotidiano escolar.

Para que a mediação produza efeitos duradouros, a escola precisa se constituir como um ambiente leitor crítico e inclusivo. Isso significa transformar o espaço físico e simbólico da instituição em um ambiente acolhedor e democrático de acesso ao livro, requalificando bibliotecas e espaços de leitura em sala de aula. A dimensão inclusiva e crítica desse ambiente manifesta-se na diversidade do acervo,

que deve contemplar pluralidade de gêneros textuais, linguagens, mídias e perspectivas socioculturais, garantindo a representatividade de diferentes raças, etnias, identidades e realidades sociais. Um ambiente leitor crítico encoraja a escuta atenta e o respeito às múltiplas interpretações dos estudantes, superando a concepção de uma leitura "correta" e engessada imposta pelo adulto, ao mesmo tempo em que disponibiliza recursos acessíveis e adaptações para alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas.

Nesse horizonte transformador, os projetos de leitura e escrita adquirem relevância pedagógica quando articulados a situações reais de comunicação e às práticas sociais de linguagem. Quando a leitura e a escrita são trabalhadas exclusivamente sob a lógica da avaliação e do cumprimento de prazos acadêmicos, esvazia-se o sentido funcional e estético da linguagem. Por outro lado, a implementação de projetos ancorados em propósitos comunicativos autênticos, como a publicação de um jornal escolar, a produção de fanzines, a gravação de podcasts literários, a organização de saraus e clubes de leitura ou a troca de cartas e resenhas com a comunidade, devolve aos estudantes a condição de sujeitos da linguagem. Ao lerem e escreverem para interlocutores reais e com finalidades sociais concretas, os alunos compreendem o valor prático e emancipatório da cultura escrita, tornando-se leitores ativos e engajados na transformação do seu entorno.

A efetivação do incentivo à leitura na educação básica ultrapassa o âmbito das intenções pedagógicas em sala de aula, exigindo a consolidação de políticas públicas estruturantes e o aporte de infraestrutura adequada. Nesse cenário, a constituição e o fortalecimento das bibliotecas escolares devem ser compreendidos como pilar central da política educacional, e não como meros espaços burocráticos ou depósitos de acervos desatualizados. A promulgação da Lei Federal nº 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, representou um marco normativo fundamental ao reconhecer a biblioteca como um centro pedagógico dinamizador da aprendizagem. Contudo, a materialização dessa diretriz exige investimentos públicos contínuos que garantam espaços físicos funcionais, atrativos e organicamente integrados ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, assegurando que o livro esteja ao alcance diário de alunos e educadores.

Paralelamente à garantia do espaço físico, a formação e a presença de profissionais qualificados revelam-se agentes indispensáveis para a gestão de acervos e a efetividade da mediação leitora. A disponibilização de obras, por si só, não converte o espaço escolar em um ambiente leitor se não houver profissionais, como bibliotecários e professores mediadores, capacitados para realizar a curadoria criteriosa, a catalogação acessível e a dinamização cultural do acervo. A formação continuada desses agentes deve articular saberes da Biblioteconomia, da Pedagogia e da Teoria Literária, capacitando-os a selecionar produções alinhadas à diversidade sociocultural dos estudantes, a organizar intervenções de incentivo à leitura e a orientar a comunidade escolar na utilização autônoma dos recursos informacionais e estéticos disponíveis.

No âmbito macroestrutural, o acesso democrático à literatura no Brasil tem sido impulsionado historicamente por programas nacionais de grande escala, com destaque para o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e a inclusão de acervos literários no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Tais iniciativas governamentais desempenham papel decisivo na redução das desigualdades ao distribuir acervos diversificados e de reconhecida qualidade editorial diretamente às redes públicas de ensino de todo o país. Embora a trajetória dessas políticas registre desafios relacionados à continuidade orçamentária, à logística de distribuição e ao pleno aproveitamento dos livros no cotidiano das turmas, a preservação e o aprimoramento dessas políticas públicas de Estado permanecem como mecanismos vitais para assegurar o direito humano à literatura e consolidar uma sociedade leitora.

Os desafios enfrentados na promoção da leitura no contexto escolar brasileiro articulam-se a fatores de ordem estrutural, formativa e conceitual, cuja superação constitui condição indispensável para a efetivação de políticas públicas voltadas à democratização do acesso à cultura escrita. Em primeiro lugar, observa-se a insuficiência crônica de recursos materiais e humanos destinados à composição e à manutenção de acervos bibliográficos nas instituições de ensino público, situação que se agrava em regiões de maior vulnerabilidade socioeconômica, nas quais a escola frequentemente representa o único ponto de acesso sistemático ao livro (Silva, 2003). A esse déficit estrutural soma-se a fragilidade na formação docente inicial e continuada no que concerne às metodologias de ensino da leitura, uma vez que grande parte dos cursos de licenciatura não contempla, de forma aprofundada, os fundamentos teóricos e as estratégias didáticas necessárias à mediação leitora, o que compromete a capacidade dos professores de conduzir processos de letramento crítico e significativo em sala de aula (Kleiman, 2013). A ausência de formação específica tende a produzir práticas pedagógicas centradas na decodificação mecânica do texto, em detrimento do desenvolvimento das dimensões inferencial, interpretativa e crítica da leitura discutidas anteriormente.

Paralelamente aos entraves de natureza estrutural e formativa, impõe-se a necessidade de superação de uma concepção reducionista da biblioteca escolar, historicamente compreendida como espaço de armazenamento e guarda de acervos — um mero "depósito de livros" — desprovido de função pedagógica ativa. Tal concepção, ainda recorrente no imaginário institucional de parte das escolas, dissocia a biblioteca das práticas de ensino e aprendizagem, reduzindo-a a um espaço subutilizado e, não raro, alheio ao planejamento curricular. As diretrizes internacionais para bibliotecas escolares (IFLA/UNESCO) contrapõem-se explicitamente a essa concepção, ao definir a biblioteca como núcleo articulador do processo educativo, responsável não apenas pela disponibilização de materiais de leitura, mas pelo desenvolvimento de competências informacionais, pela mediação cultural e pelo fomento à autonomia intelectual dos estudantes. A ressignificação da biblioteca escolar como espaço vivo de aprendizagem pressupõe, portanto, sua integração efetiva ao projeto pedagógico da instituição, com a atuação de profissionais qualificados capazes de articular acervo, currículo e práticas de mediação leitora.

Do ponto de vista prospectivo, as perspectivas para a superação desses desafios encontram-se intrinsecamente relacionadas à integração da leitura com as tecnologias digitais e ao fortalecimento de práticas colaborativas de ensino. A expansão dos multiletramentos e das culturas digitais impõe à escola a necessidade de ampliar sua concepção de leitura para além do suporte impresso, incorporando textos multimodais e ambientes de leitura mediados por dispositivos digitais, sem que isso implique a substituição, mas sim a complementação das práticas tradicionais de leitura (Rojo, 2012). Nesse horizonte, bibliotecas escolares tendem a se reconfigurar como ambientes híbridos, que conjugam acervos físicos e digitais, e como espaços de produção colaborativa de sentidos, nos quais estudantes e professores atuam conjuntamente na curadoria, discussão e produção de conteúdo. Tal reconfiguração, para se consolidar, demanda investimentos contínuos em infraestrutura, formação docente e políticas públicas articuladas, de modo que a leitura seja compreendida não como uma competência isolada a ser desenvolvida episodicamente, mas como eixo transversal e permanente do processo educativo, capaz de responder às exigências formativas de uma sociedade cada vez mais mediada por múltiplas linguagens e tecnologias.

A síntese das evidências teóricas e empíricas apresentadas ao longo deste estudo reitera que a consolidação do hábito da leitura desde os primeiros anos da infância configura uma condição estruturante para o desenvolvimento humano integral. A imersão precoce na cultura escrita opera transformações profundas nas dimensões cognitiva, socioemocional e cultural do indivíduo, refinando a capacidade de abstração, a flexibilidade do pensamento crítico e o letramento emocional. O ato de ler, quando vivenciado de forma prazerosa e contínua desde a Educação Infantil, deixa de ser percebido como um dever burocrático e passa a se constituir como uma necessidade existencial e uma ferramenta autônoma de aprendizagem ao longo da vida. Trata-se, portanto, de um vetor indispensável para a superação das desigualdades educacionais e para o pleno exercício da cidadania em uma sociedade pautada pela complexidade informacional.

Para que esse ideal se converta em realidade concreta nas redes de ensino, contudo, revela-se indispensável o fortalecimento de uma tríade de sustentação composta por políticas públicas consistentes, práticas pedagógicas inovadoras e o envolvimento ativo da comunidade escolar. No plano macroestrutural, as políticas públicas de Estado devem ultrapassar o mero cumprimento formal de metas governamentais, garantindo financiamento continuado, a efetiva universalização das bibliotecas escolares bem equipadas e a formação permanente dos profissionais da educação. No plano da práxis educativa, faz-se urgente a superação dos modelos tradicionais e rígidos de ensino da leitura, dando lugar a metodologias inovadoras que incorporem os multiletramentos, as tecnologias digitais e a literatura como campo de fruição e problematização da realidade. Essas estratégias ganham eficácia quando conectadas com o contexto comunitário e familiar, criando uma rede de apoio que envolva pais, cuidadores e agentes locais na construção de um ambiente leitor amplo e acolhedor.

Em última análise, o incentivo à leitura desde os anos iniciais não deve ser compreendido como uma atribuição isolada da escola, mas como uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade.

A transformação do Brasil em uma nação verdadeiramente leitora exige um compromisso ético e político com a democratização do livro e com o direito inalienável à literatura. Somente pela articulação sinérgica entre investimentos estatais, renovação das práticas docentes e engajamento comunitário será possível assegurar que cada criança encontre na leitura os caminhos para compreender o mundo, expressar sua voz com autonomia e participar criticamente da construção de um futuro mais justo e equitativo.

Aprofundando a discussão sobre a leitura como prática social e cultural, é importante situar o pensamento de Freire não apenas como ponto de partida conceitual, mas como matriz epistemológica que atravessa toda a reflexão sobre letramento crítico desenvolvida posteriormente por autores brasileiros. Ao afirmar que a leitura crítica do mundo implica a percepção das relações entre o texto e o contexto, Freire (1989) rompe com a tradição que separa o ato de ler do processo de conscientização política e social, estabelecendo um vínculo indissociável entre alfabetização e emancipação. Essa perspectiva ganha densidade teórica quando articulada aos estudos de Street (1984), que propôs a distinção entre um modelo autônomo e um modelo ideológico de letramento: enquanto o primeiro trata a escrita como uma tecnologia neutra, cujos efeitos cognitivos seriam universais e independentes do contexto de uso, o segundo compreende as práticas de leitura e escrita como sempre imersas em relações de poder, valores culturais e estruturas sociais específicas. A adoção do modelo ideológico de letramento como referencial teórico para a análise da leitura escolar permite compreender por que estratégias pedagógicas descontextualizadas, centradas exclusivamente na decodificação, tendem a fracassar quando não dialogam com as práticas de linguagem efetivamente vivenciadas pelos estudantes em seus contextos de origem.

A perspectiva bakhtiniana, por sua vez, oferece um refinamento conceitual adicional ao introduzir a noção de gêneros do discurso como formas relativamente estáveis de enunciados, vinculadas a esferas específicas de atividade humana (Bakhtin, 2003). Essa formulação é central para compreender por que a competência leitora não pode ser tratada como uma habilidade genérica e transferível de modo automático entre diferentes tipos de texto: ler um artigo científico, uma tirinha, uma bula de remédio ou um poema exige do leitor a mobilização de esquemas de expectativa distintos, construídos a partir da familiaridade prévia com cada gênero. Esse aspecto reforça a centralidade da diversidade de gêneros textuais discutida no pilar das estratégias pedagógicas, mas também aprofunda a fundamentação teórica ao evidenciar que a formação leitora é, em essência, um processo de apropriação progressiva de múltiplos gêneros discursivos, e não a aquisição de uma competência única e generalizável.

No que concerne às dimensões cognitivas da leitura, cabe aprofundar a discussão sobre os modelos teóricos que buscam explicar como se processa a compreensão textual. O modelo interativo de leitura, consolidado a partir dos trabalhos de Goodman (1967) e posteriormente desenvolvido por autores como Solé (1998), supera as leituras dicotômicas que opunham processos ascendentes, centrados na decodificação sequencial de unidades linguísticas, a processos descendentes, centrados na predição guiada pelos conhecimentos prévios do leitor. Segundo o modelo interativo, a compreensão resulta da articulação simultânea e recursiva entre informações fornecidas pelo texto e conhecimentos

armazenados na memória do leitor, de modo que a leitura proficiente pressupõe a capacidade de alternar flexivelmente entre esses dois tipos de processamento conforme as demandas impostas pelo texto e pelos objetivos de leitura. Essa concepção tem implicações pedagógicas relevantes, na medida em que sugere que o ensino da leitura não deve privilegiar exclusivamente nem o treino da decodificação isolada, nem a valorização unilateral dos conhecimentos prévios em detrimento da análise textual rigorosa, mas sim promover situações didáticas que exercitem a articulação entre ambos os processos.

Ademais, a literatura sobre metacognição em leitura, especialmente a partir dos estudos de Solé (1998), destaca a importância do desenvolvimento de estratégias de monitoramento da própria compreensão como componente essencial da proficiência leitora. Leitores competentes são capazes de identificar rupturas em sua compreensão ao longo da leitura, de mobilizar estratégias de reparo — como a releitura de trechos, a consulta a materiais de apoio ou a formulação de perguntas — e de avaliar criticamente se os objetivos estabelecidos previamente para a leitura foram alcançados. A ausência de ensino explícito dessas estratégias metacognitivas figura entre os fatores associados ao baixo desempenho em compreensão leitora observado em avaliações de larga escala, tanto nacionais quanto internacionais, o que reforça a necessidade de que as práticas pedagógicas de leitura incorporem, de maneira sistemática, momentos de reflexão sobre o próprio processo leitor, e não apenas a verificação posterior da compreensão por meio de questionários.

Quanto ao papel das bibliotecas escolares, é possível aprofundar a análise a partir da distinção entre acesso físico e acesso pedagogicamente mediado ao acervo. A simples disponibilização de livros, ainda que constitua condição necessária, não é suficiente para garantir a formação de leitores, uma vez que a apropriação efetiva da leitura depende da mediação exercida por profissionais capacitados — bibliotecários escolares e professores — capazes de orientar escolhas, propor itinerários de leitura e articular o acervo às necessidades formativas dos estudantes (Silva, 2003). Essa distinção é corroborada pelas diretrizes da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares, que enfatizam a função do bibliotecário como mediador pedagógico e não apenas como responsável pela organização técnica do acervo. A ausência dessa mediação qualificada em grande parte das escolas públicas brasileiras — muitas das quais sequer contam com profissional formado atuando na biblioteca — evidencia um problema estrutural que extrapola a mera disponibilidade de recursos materiais, remetendo a uma lacuna na formulação de políticas públicas educacionais que articulem investimento em infraestrutura à formação e contratação de pessoal especializado.

No que se refere às estratégias pedagógicas, é possível aprofundar a discussão sobre a ativação de conhecimentos prévios ao considerar sua relação com a teoria dos esquemas cognitivos, desenvolvida por Rumelhart (1980) e amplamente incorporada aos estudos sobre compreensão leitora. Segundo essa teoria, o conhecimento é organizado mentalmente em estruturas, como esquemas, que representam padrões típicos de eventos, objetos e situações, os quais são acionados durante a leitura para auxiliar na interpretação de novas informações. A eficácia da compreensão leitora está diretamente relacionada à compatibilidade entre os esquemas disponíveis no repertório do leitor e os conteúdos

apresentados pelo texto, o que explica por que estudantes oriundos de contextos socioculturais distintos daqueles pressupostos pelo material didático frequentemente enfrentam dificuldades de compreensão não relacionadas a déficits cognitivos, mas à ausência de esquemas culturalmente pertinentes. Essa constatação reforça a necessidade de que as estratégias pedagógicas de ativação de conhecimentos prévios sejam acompanhadas de um trabalho deliberado de construção de repertório cultural, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade social, sob pena de se reforçarem desigualdades já existentes no acesso à cultura escrita.

A dimensão interativa da leitura, discutida anteriormente a partir da noção bakhtiniana de dialogismo, pode ser aprofundada teoricamente por meio da abordagem sociointeracionista vygotskyana, que fundamenta pedagogicamente práticas de leitura compartilhada e mediação entre pares. O conceito de zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1991) sustenta teoricamente a eficácia de estratégias como a leitura em duplas ou pequenos grupos, nas quais estudantes com diferentes níveis de proficiência leitora colaboram na construção de sentidos, de modo que aqueles com maior domínio da leitura auxiliam, por meio da interação verbal, o desenvolvimento daqueles em processo de consolidação das habilidades leitoras. Essa perspectiva reforça a relevância pedagógica das rodas de leitura e dos círculos literários como dispositivos didáticos capazes de promover, simultaneamente, o desenvolvimento cognitivo individual e a construção coletiva de significados, sem que um objetivo se sobreponha ao outro.

No tocante à multimodalidade e ao uso de recursos tecnológicos, cabe aprofundar a reflexão a partir do conceito de multiletramentos, cunhado originalmente pelo New London Group (1996) e amplamente difundido no Brasil por Rojo (2012). Os multiletramentos abrangem duas dimensões complementares: a multiplicidade cultural de produção e circulação dos textos, decorrente da diversidade de grupos sociais e culturais presentes na contemporaneidade, e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, resultante da integração entre linguagem verbal, imagética, sonora e gestual proporcionada pelas tecnologias digitais. Essa dupla multiplicidade impõe à escola o desafio de superar uma concepção de letramento centrada exclusivamente no texto verbal escrito, incorporando ao currículo a leitura crítica de textos multimodais, como infográficos, memes, vídeos e hipertextos, sem que isso represente a desvalorização da leitura de textos verbais mais extensos e complexos, mas sim o reconhecimento de que a proficiência leitora contemporânea exige o trânsito competente entre diferentes sistemas semióticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, no que diz respeito aos desafios estruturais e formativos discutidos anteriormente, é preciso aprofundar a análise considerando os dados de avaliações educacionais de larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que evidenciam de maneira recorrente o baixo desempenho de estudantes brasileiros em compreensão na leitura, sobretudo entre aqueles matriculados em escolas públicas situadas em

contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica. Tais resultados não podem ser interpretados isoladamente como decorrência de fatores individuais, mas devem ser compreendidos à luz das condições estruturais de oferta educacional, incluindo a disponibilidade de acervos bibliográficos atualizados e diversificados, a formação continuada de professores para o ensino da leitura e a existência de políticas públicas de incentivo à leitura que articulem escola, família e comunidade. A superação desses desafios demanda, portanto, uma abordagem sistêmica, que reconheça a leitura não como responsabilidade exclusiva do componente curricular de língua portuguesa, mas como eixo transversal a ser fomentado por toda a comunidade escolar, em consonância com a perspectiva da leitura como prática social apresentada na fundamentação teórica deste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura.** Tradução de Maria do Carmo Lodi. 7. ed. São Paulo: Ática/UNESCO, 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010**. **Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do Brasil.** Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm Acesso em: 15 ago. 2026.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua materna sem ambiguidades.** Campinas: Mercado de Letras, 2012.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **A biblioteca escolar na educação básica: diretrizes para sua organização e funcionamento.** In: CAMPELLO, Bernadete Santos; VIANNA, Marly de Abreu (org.). **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-35.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura escolares: reflexões sobre a história do ensino da leitura.** Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Autêntica, 2007.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações.** In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSCARELLI, Carla (org.). **A leitura e a escrita na educação infantil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 83-102.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil.** Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Elena. **Escola, leitura e produção de textos.** Tradução de Flávia Sant'Anna. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspecto cognitivo da leitura.** 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Elisa Campos. **Análise de políticas públicas para bibliotecas escolares no Brasil.** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OECD. PISA 2018 Results (Volume I): **What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing, 2019.** Disponível em: https://doi.org/10.1787/5f07c754-em - Acesso em: 15 ago. 2026.

PAIVA, Aparecida. **A literatura no PNBE: a construção de um acervo.** In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSCARELLI, Carla (org.). A leitura e a escrita na educação infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 45-62.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A política da leitura no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O professor e a leitura: ensaios sobre a formação do leitor.** 11. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabética e letramento: a busca de compor o que é dividido.** Revista Brasileira de Educação, v. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. **Tradução de Cláudia Schilling.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Seleção de materiais de informação: princípios e técnicas.** 3. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo: Global, 2012.

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF CHILDREN'S DRAWING



SÔNIA MARIA VENÂNCIO DE LIMA
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'anna (2012); Professora

RESUMO

Este artigo tem como finalidade, analisar a importância do desenho no processo ensino-aprendizagem com o intuito de provocar os professores para uma reflexão sobre o desenho infantil e seus benefícios como ferramenta pedagógica, passando a valorizar o desenho infantil como forma de linguagem. Diante do estudo fica evidente que o desenho espontâneo desenvolve as crianças em todos os aspectos. Para a realização do trabalho, serão consultados autores como: Porcher (1982), Moreira (2002), Derdyk (2004), Mazzamati (2012), entre outros que abordam a importância do desenho. Para compreender o processo, será realizado um estudo sobre o histórico da Arte no Brasil. Também será realizada uma descrição sobre desenho, evolução no tempo e no espaço e a evolução do grafismo, no qual é possível conhecer e compreender os diversos níveis de desenvolvimento do desenho, segundo os autores acima citados. O resultado obtido com a pesquisa evidencia a importância do desenho no processo ensino-aprendizagem e que os desenhos estereotipados ainda aplicados em salas de aula, demonstram o desconhecimento por parte do professor sobre a essa importância do desenho.

Palavras-chave: Aprendizagem; Arte; Desenho; Desenvolvimento; Ensino; Estereótipos.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of drawing in the teaching-learning process, seeking to prompt teachers to reflect on children's drawings and their benefits as a pedagogical tool, thereby encouraging them to value such drawings as a form of expression. The study reveals that spontaneous drawing fosters development in children across all aspects. To conduct this work, the authors consulted include Porcher (1982), Moreira (2002), Derdyk (2004), and Mazzamati (2012), among others who address the

significance of drawing. To understand the process, a study regarding the history of art in Brazil will be conducted. Additionally, the article describes drawing—its evolution over time and space—and the development of graphic expression, allowing for an understanding of the various stages of drawing development as outlined by the aforementioned authors. The research findings highlight the importance of drawing in the teaching-learning process and indicate that the use of stereotypical drawings in classrooms reflects a lack of teacher awareness regarding this importance.

Keywords: Learning; Art; Drawing; Development; Teaching; Stereotypes.

INTRODUÇÃO

O que seria do mundo sem a escrita? Como estaríamos como sociedade se todos os meios de comunicação fossem realizados apenas pela voz? Sem dúvida alguma, a escrita alterou os rumos da Humanidade, acelerando o progresso, o desenvolvimento e abrindo possibilidades praticamente infinitas para todos os habitantes da Terra.

Com a escrita passa a ser possível deixar registrado e transmitir a um sem-número de pessoas no tempo e no espaço, as ideias de quem desejava se comunicar. Essa necessidade natural do ser humano já era expressa em cavernas e rochas, na longínqua pré-história, ao retratar cenas do cotidiano daquela época em desenhos.

Em um momento de tecnologia total de um novo século, de um novo milênio, é fácil esquecermos que a escrita só existe porque existe o desenho e que antes da escrita, o desenho é o fator chave para facilitar o aprendizado da criança no início de sua caminhada no desenvolvimento da leitura e escrita.

Este artigo abordará o início desse desenvolvimento, seu percurso entre o brincar e o desenhar e a maneira pela qual esse processo favorece a aprendizagem da escrita.

Mostrando as fases do desenho e suas características na visão de diversos teóricos que se dedicam a pesquisar e a compreender este processo, mostraremos o caminho do desenho até a escrita, fator fundamental que pode, se compreendido e aplicado, auxiliar e até facilitar a alfabetização e desenvolvimento escolar da criança.

O desenho infantil é a forma de expressão e comunicação da criança, desempenhando um papel fundamental em seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social. Muito antes de dominar a linguagem escrita, a criança utiliza o desenho para representar suas experiências, organizar pensamentos, comunicar ideias estabelecendo relações com o mundo em que vive. Nesse sentido, compreender como o desenho funciona para a construção da escrita torna-se essencial para a reflexão sobre os processos de alfabetização e desenvolvimento da linguagem.

A pesquisa para este artigo parte do entendimento de que o desenho antecede a escrita e representa uma etapa significativa na construção da linguagem gráfica. Ao incentivar a produção de desenhos e proporcionar experiências significativas de exploração, observação e criação, a escola favorece o desenvolvimento de habilidades indispensáveis para a aprendizagem da leitura e da escrita,

como a coordenação motora, a percepção visual, a criatividade, a capacidade de simbolização e a organização do pensamento.

Ao longo desta pesquisa, busca-se analisar como a utilização do desenho em sala de aula favorece o desenvolvimento da linguagem escrita, destacando sua importância nas diferentes fases do desenvolvimento infantil, os estágios de evolução do desenho e as interações estabelecidas entre a criança e o ambiente em que está inserida. Dessa forma, pretende-se compreender de que maneira essa linguagem favorece a construção do conhecimento e fortalece o processo de alfabetização.

A relevância desta investigação fundamenta-se na necessidade de ampliar a compreensão sobre as práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil, reconhecendo o desenho não apenas um passa tempo, mas é uma forma de linguagem que promove a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Embora muitas vezes se considere que a aprendizagem da escrita tenha início apenas com o ingresso na escola, diversos estudos demonstram que esse processo começa muito antes, quando a criança realiza seus primeiros rabiscos, imita a escrita dos adultos e busca atribuir significado às marcas que produz.

Essas primeiras manifestações gráficas representam mais do que simples traços; constituem tentativas de comunicação e expressão que revelam o desejo da criança de participar do universo da linguagem escrita. Ao desenhar, ela experimenta, cria, interpreta e constrói conhecimentos, desenvolvendo competências que servirão de base para sua futura alfabetização.

Diante desse contexto, esta pesquisa propõe uma reflexão sobre a importância do desenho como instrumento mediador da aprendizagem, considerando que sua valorização nas práticas pedagógicas pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, da autonomia, da criatividade e da linguagem, favorecendo um processo de alfabetização mais significativo, respeitoso e coerente com as características do desenvolvimento infantil.

LINGUAGENS: O BRINCAR E O DESENHO

A criança aprende na infância a se comunicar por meio do corpo, dos gestos e da fala, além de explorar e compreender o mundo por meio de linguagens diversas.

Esclarece a educadora e artista plástica Edith Derdyk (1989, p.107) que quando a criança “seleciona e elege um objeto para brincar, uma música para cantar, um sapato para calçar, uma cena para desenhar, está exercendo uma apropriação de recortes da realidade.”

Nessa perspectiva, a representação da realidade ocorre por intermédio de diferentes formas de expressão, permitindo que a criança manifeste suas experiências e compreensões por meio das linguagens gráfica, plástica, teatral, corporal, escrita e oral (DERDYK, 1989).

Embora existam diversas formas de expressão, o ato de brincar destaca-se como fundamental para o desenvolvimento infantil. Segundo Arfouilloux (1988), o brincar é uma ação intrínseca à natureza da criança, funcionando como um mecanismo de exploração e construção de saberes. Por meio d0

brincar, a criança consegue processar sentimentos de ansiedade, compreender as limitações e possibilidades de seu próprio corpo, além de simbolizar aspectos da realidade para, posteriormente, atuar de forma mais consciente sobre o meio em que vive.

Nessa mesma perspectiva, Dornelles (2001) ressalta que o lúdico permite à criança não apenas a vivência de fantasias, mas a organização de seu próprio comportamento e a elaboração de regras de convivência. Para a autora, a brincadeira constitui um sistema de linguagem essencial, permitindo que a criança interprete o mundo ao seu redor e estabeleça trocas interpessoais, ao mesmo tempo em que explora sua própria identidade.

Ao brincar, a criança pode estabelecer relação com outra linguagem importante e significativa: o desenho.

No que tange à relação entre o desenho e o lúdico, Sans (1994) defende que essas duas manifestações infantis compartilham uma mesma base motivadora. O autor argumenta que existe uma interdependência constante entre o ato de desenhar e o brincar, de modo que ambos podem fundir-se e atuar em uma mesma função durante a experiência da criança. Assim, as fronteiras entre essas ações tornam-se fluidas: o desenhar pode assumir características da brincadeira, assim como a atividade de brincar pode incorporar elementos do desenho, configurando uma prática integrada no desenvolvimento infantil.

Quando a criança desenha algo, ativa sua imaginação e brinca com as várias possibilidades que a ação lhe permite. Cria, recria e modifica as regras no jogo de faz-de-conta.”

Desenhar impulsiona outras manifestações e projeta concepções de mundo no indivíduo, que passa a ser protagonista. Propicia a criança representar graficamente suas experiências, construindo por meio do desenho representações de espaço e forma.

Ao discutir o desenho infantil, Sans (1994 p.29) argumenta que as produções gráficas das crianças refletem as experiências, os valores e as influências do ambiente cultural em que estão inseridas, evidenciando que o desenho também constitui uma forma de expressão da realidade vivenciada.

Deste modo, o desenho e o brincar expressam a realidade em que a criança está inserida e por meio desta realidade desvenda o mundo ao seu redor, por meio de interações com o mundo e com o outro. Estas interações permitem à criança criar, construir, vivenciar e expor sua leitura de mundo, contribuindo para a construção de sua própria identidade ludicamente.

O desenho infantil revela sentimentos, ideias e um modo de se expressar da criança, e é por meio dele que a mesma representa a visão de mundo que a cerca. Assim, percebe-se que o desenho faz parte do cotidiano da criança, quando a mesma se depara com uma figura em um livro ou revista ou até diante de uma placa na rua e consegue explorar detalhes e se colocar assim criticamente. Para Derdyk (1993, p.10) “desse modo, o desenho apresenta uma natureza transitória e tão versátil, utilizado em vários momentos de nossas vidas”.

O desenho é uma linguagem antiga e continua sendo a primeira manifestação gráfica da criança. E à medida que ela cresce, notam-se mudanças em seus desenhos. Percebendo-se que a cada idade, são apresentadas características próprias no ato de desenhar, não sendo um padrão, mas sim

interferências biológicas, sociais e culturais no modo de como o mundo é percebido pela criança e como ela o retrata.

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

A trajetória do ensino da Arte no Brasil está diretamente relacionada às transformações históricas, políticas, sociais e culturais ocorridas no país ao longo dos séculos. A maneira como a Arte foi compreendida dentro do ambiente escolar modificou-se significativamente, acompanhando as mudanças nas concepções educacionais e nos objetivos atribuídos à educação em diferentes períodos históricos.

Os primeiros registros de práticas educativas relacionadas à Arte remontam ao período colonial, quando os padres jesuítas desempenhavam papel fundamental na educação da população. Nesse contexto, as atividades artísticas eram utilizadas especialmente como instrumentos de catequização e evangelização dos povos indígenas. A música, o teatro, a pintura e a produção de objetos artesanais eram empregados como recursos pedagógicos voltados à transmissão dos valores religiosos e culturais europeus.

Durante esse período, o ensino artístico não possuía autonomia nem era reconhecido como área específica do conhecimento. As atividades relacionadas à Arte estavam subordinadas aos interesses religiosos e às necessidades práticas da sociedade colonial, sendo utilizadas como ferramentas auxiliares do processo educativo.

Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil em 1808, ocorreram importantes transformações culturais e educacionais. A presença da família real favoreceu o desenvolvimento das artes, das ciências e da educação, criando condições para a institucionalização do ensino artístico no país.

Segundo Mazzamati (2012), o ensino formal da Arte no Brasil iniciou-se oficialmente no século XIX, influenciado pelos modelos acadêmicos europeus. A criação da Academia Imperial de Belas Artes representou um marco importante para a formação artística nacional, pois passou a oferecer ensino sistematizado baseado nos padrões estéticos e técnicos vigentes na Europa.

De acordo com Mazzamati (2012, p. 31):

“O ensino da Arte no Brasil, que começou oficialmente no século XIX, após a vinda da família real portuguesa e a transferência da capital do império luso para o Rio de Janeiro, implantou-se de acordo com os modelos europeus que se mantiveram por mais de um século”.

Nesse contexto, a formação artística valorizava especialmente a reprodução de modelos considerados perfeitos, priorizando aspectos técnicos e a imitação de obras clássicas. A criatividade, a expressão individual e a experimentação artística ainda ocupavam um espaço bastante limitado no processo educativo.

Ao longo do século XIX e início do século XX, o ensino da Arte permaneceu fortemente influenciado por concepções tradicionais. Os estudantes eram incentivados a copiar desenhos,

reproduzir formas geométricas e desenvolver habilidades técnicas consideradas essenciais para a produção artística. A preocupação principal estava voltada para o domínio de técnicas específicas, e não para o desenvolvimento da sensibilidade estética ou da capacidade criadora dos alunos.

Uma importante mudança nesse cenário ocorreu a partir das discussões promovidas pelos movimentos renovadores da educação, especialmente pelas ideias da Escola Nova. Influenciados por educadores como John Dewey e outros pensadores progressistas, diversos estudiosos passaram a defender uma educação mais centrada na criança, valorizando suas experiências, interesses e formas de expressão.

Essas novas concepções contribuíram para que a Arte começasse a ser reconhecida não apenas como uma habilidade técnica, mas também como uma importante linguagem capaz de favorecer o desenvolvimento integral do indivíduo. A criatividade, a livre expressão e a experimentação passaram gradativamente a ocupar espaço nas discussões educacionais.

A criação da Escolinha de Arte do Brasil (EAB), em 1948, no Rio de Janeiro, por Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lúcia Valentim, representou um marco na renovação do ensino de Arte no país. A instituição destacou-se por defender uma proposta pedagógica que valorizava a livre expressão infantil, reconhecendo a criatividade e a espontaneidade da criança como elementos essenciais para seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Posteriormente, a iniciativa deu origem ao Movimento de Escolinhas de Arte (MEA), que influenciou educadores em diversas regiões do país. A proposta defendia que a Arte deveria contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da criatividade, rompendo com práticas excessivamente rígidas e mecânicas.

Durante as décadas seguintes, novas discussões sobre o papel da Arte na educação passaram a ganhar destaque. Entretanto, foi somente com a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 5.692, de 1971), que a Educação Artística passou a integrar oficialmente o currículo escolar brasileiro.

A legislação estabelecia que a Educação Artística deveria fazer parte da formação dos estudantes, abrangendo diferentes linguagens, como Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas. Contudo, nesse momento, a área ainda era tratada como atividade educativa e não como disciplina específica do currículo.

Surgiu a necessidade de formação de profissionais em Educação Artística com a obrigatoriedade nas escolas. Em resposta a essa demanda, foram criados cursos superiores voltados à formação de arte-educadores. Inicialmente, predominou a chamada Licenciatura Curta, posteriormente substituída por cursos de Licenciatura Plena.

Embora representasse um avanço importante, esse período também foi marcado pela influência da pedagogia tecnicista, que enfatizava métodos padronizados de ensino e objetivos previamente definidos, limitando muitas vezes as possibilidades criativas e expressivas dos estudantes.

Nas décadas de 1980 e 1990, o ensino da Arte passou por novas transformações. Em 1983, foi criado na Universidade de São Paulo um programa de Pós-Graduação em Arte-Educação sob a

coordenação de Ana Mae Barbosa, uma das principais referências brasileiras na área. Seus estudos contribuíram significativamente para fortalecer o reconhecimento da Arte como campo de conhecimento e para ampliar as discussões sobre metodologias de ensino mais adequadas à realidade escolar.

Um importante avanço para a educação brasileira ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que conferiu à Arte o status de componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica. Esse reconhecimento reforçou a importância da educação artística no processo de formação integral dos estudantes, valorizando seu papel no desenvolvimento cultural e na ampliação das diferentes formas de expressão.

De acordo com a LDB, de 1996, o ensino de Arte integra obrigatoriamente o currículo da Educação Básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento cultural dos estudantes.

Essa mudança representou um importante avanço, pois conferiu maior legitimidade ao ensino da Arte dentro do currículo escolar, reconhecendo sua contribuição para a formação integral dos estudantes.

Com o objetivo de orientar a implementação da legislação, o Ministério da Educação elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos que passaram a oferecer subsídios teóricos e metodológicos aos professores. Os PCNs reforçam a compreensão da Arte como área de conhecimento, destacando sua importância para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da imaginação e da percepção estética.

Segundo os PCNs, a aprendizagem em Arte torna-se significativa quando o objeto de conhecimento é a própria Arte, permitindo que os estudantes produzam, apreciem e reflitam sobre diferentes manifestações artísticas presentes em sua realidade e em outras culturas.

Atualmente, o ensino da Arte é compreendido como um componente fundamental para a formação humana. Mais do que desenvolver habilidades técnicas, a educação artística busca promover o pensamento crítico, a criatividade, a expressão pessoal, a valorização da diversidade cultural e a construção da identidade dos estudantes.

Nesse sentido, a história do ensino da Arte no Brasil revela um processo de constante transformação. De uma prática inicialmente voltada à reprodução de modelos e à transmissão de conhecimentos técnicos, a Arte passou a ser reconhecida como uma importante linguagem educativa, capaz de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural dos indivíduos.

O DESENHO

O desenho acompanha a humanidade desde os tempos mais remotos e constitui uma das formas de expressão mais antigas desenvolvidas pelo ser humano. Antes mesmo do surgimento da escrita, homens e mulheres já utilizavam traços, símbolos e representações gráficas para registrar acontecimentos, transmitir conhecimentos e comunicar experiências vividas. Dessa forma, o desenho pode ser considerado uma importante linguagem visual que atravessa diferentes culturas, épocas e contextos históricos.

Ao longo dos séculos, o desenho assumiu múltiplas funções, sendo utilizado para registrar fatos históricos, representar fenômenos da natureza, planejar construções, desenvolver projetos científicos e expressar sentimentos, ideias e emoções. Sua presença constante na trajetória humana demonstra sua relevância como instrumento de comunicação e produção de conhecimento.

De acordo com Ferreira (1988, p. 221), o desenho pode ser definido como a “representação de formas sobre uma superfície por meio de linhas, pontos e manchas”, constituindo também a arte ou técnica de representar temas reais ou imaginários por meio de diferentes instrumentos e materiais. Essa definição evidencia que o desenho vai além da simples reprodução da realidade, envolvendo processos de observação, interpretação e criação.

Sob essa perspectiva, desenhar não significa apenas copiar imagens ou reproduzir objetos visíveis. Trata-se de um processo que envolve percepção, imaginação, memória, emoção e pensamento. Cada desenho carrega marcas da subjetividade de quem o produz, revelando aspectos particulares da forma como o indivíduo percebe e interpreta o mundo ao seu redor.

Para Porcher (1982, p. 106), o desenho constitui uma atividade essencial ao desenvolvimento intelectual da criança, uma vez que envolve processos de pensamento, observação, interpretação e representação da realidade. Nessa perspectiva, ao desenhar, a criança organiza suas experiências, compreende o espaço em que vive e estabelece relações com o mundo ao seu redor, transformando o desenho em um importante instrumento de aprendizagem e construção do conhecimento.

Essa afirmação reforça a ideia de que o desenho não deve ser compreendido apenas como uma atividade artística. Ele também desempenha uma função cognitiva importante, permitindo que a criança organize pensamentos, construa significados e desenvolva sua compreensão acerca do ambiente em que vive.

Ao desenhar, a criança observa, seleciona informações, estabelece relações e constrói representações da realidade. Esse processo favorece o desenvolvimento da percepção visual, da coordenação motora, da criatividade e da capacidade de resolver problemas, aspectos fundamentais para a aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o desenho pode ser entendido como uma forma de linguagem que antecede e acompanha o desenvolvimento de outras formas de comunicação. Muitas vezes, antes de dominar a escrita convencional, a criança utiliza o desenho para registrar experiências, contar histórias e expressar aquilo que ainda não consegue verbalizar com clareza.

Mazzamati (2012) também destaca a importância do desenho como forma de construção do pensamento. Para o autor, desenhar corresponde a um processo de diálogo permanente entre o sujeito e a realidade, possibilitando a elaboração de significados e a organização das experiências vividas.

Segundo Mazzamati (2012, p. 12), desenhar pode ser comparado a uma espécie de conversa na qual o indivíduo estabelece relações entre aquilo que observa, pensa e sente. Essa interação constante favorece a reflexão e amplia as possibilidades de compreensão do mundo.

Ao aprofundar essa discussão, Mazzamati (2012, p. 27) compreende o desenho como uma forma de pensamento e de construção do conhecimento, na qual a criança observa, interpreta e estabelece

relações com a realidade. Para o autor, desenhar vai além da simples representação de imagens, constituindo um processo de organização das experiências e de atribuição de significados ao mundo. Mesmo diante dos avanços tecnológicos e da presença de diferentes recursos digitais, o desenho permanece como uma importante linguagem de expressão, permitindo que as percepções da realidade sejam reelaboradas e compartilhadas sob a perspectiva de quem as produz.

A reflexão apresentada evidencia que o desenho continua sendo relevante mesmo em uma sociedade marcada pelos avanços tecnológicos e pela ampla circulação de imagens digitais. Embora as formas de produção visual tenham se transformado ao longo do tempo, a necessidade humana de representar, comunicar e expressar ideias permanece presente.

No contexto educacional, o desenho desempenha papel fundamental por possibilitar que os estudantes desenvolvam diferentes competências relacionadas à observação, interpretação e criação. Além disso, constitui uma importante ferramenta para o desenvolvimento da autonomia, da imaginação e da sensibilidade estética.

Quando inserido em práticas pedagógicas significativas, o desenho favorece a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Por meio dele, é possível explorar conteúdos de diversas áreas do conhecimento, promover a expressão de ideias e estimular a construção de novas formas de compreender a realidade.

No caso das crianças, o desenho assume uma importância ainda maior. Durante a infância, ele se constitui como uma das principais formas de comunicação e expressão. Ao desenhar, a criança manifesta sentimentos, desejos, medos, curiosidades e percepções sobre o mundo que a cerca. Muitas vezes, aspectos que não conseguem ser expressos verbalmente aparecem de forma espontânea nas produções gráficas infantis.

Por essa razão, o desenho não deve ser avaliado apenas pelo resultado final ou pela qualidade estética da produção. Mais importante do que a aparência do desenho é compreender o processo de criação, as intenções da criança e os significados atribuídos por ela àquilo que produziu.

A valorização do desenho infantil contribui para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança, pois permite que a criança perceba suas produções como formas legítimas de expressão. Quando suas ideias são respeitadas e acolhidas, ela sente-se mais segura para explorar novas possibilidades criativas e desenvolver sua capacidade de comunicação.

Dessa maneira, o desenho pode ser compreendido como uma linguagem artística, cultural e educativa que acompanha o desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida. Mais do que uma atividade recreativa, ele constitui uma importante ferramenta para a construção do conhecimento, para a expressão de sentimentos e para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Reconhecer a importância do desenho significa compreender que cada traço produzido pela criança representa uma forma singular de interpretar a realidade. Por meio dessa linguagem, ela constrói conhecimentos, estabelece relações e desenvolve competências que contribuirão para sua formação pessoal, social e acadêmica ao longo da vida.

O DESENHO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Na fase da garatuja a criança percebe o desenho como sendo uma ação praticada sobre uma superfície. Ela explora, sente prazer em rabiscar. Com a vivência por meio da descoberta do seu mundo cotidiano, as garatujas evoluem e os desenhos tomam formas mais definidas e ordenadas. A criança começa a interpretar essas formas gráficas e surgem os primeiros símbolos por meio dos desenhos.

Para Moreira (2005, p.32): “a garutuja assume um novo aspecto, o caráter do jogo simbólico”. Sendo assim, o desenho se transforma, já que o jogo simbólico implica a representação de um objeto por outro, novos significados e o faz de conta. É a estruturação do desenho como linguagem.

Conforme aponta Piaget (1978), a atividade lúdica possibilita que a criança assimile o mundo à sua própria maneira, desvinculando-se dos padrões de realidade impostos. O autor destaca que, durante o brincar, a criança exerce autonomia, definindo a função do objeto a partir de suas próprias necessidades criativas, independentemente das características reais desse objeto.

O desenho passa a ser uma forma de expressão que a criança utiliza para retratar o mundo em que vive, suas alegrias, seus medos e tristezas, suas preferências e desafetos.

Ao expressar-se por meio da arte, a criança articula vivências complexas, sintetizando informações e sentimentos. Segundo Albinatti (2009), a produção artística revela o modo como o aluno pensa e percebe o mundo, sendo uma representação não apenas do objeto em si, mas da conexão subjetiva que a criança estabelece com ele. Conforme o autor, o progresso nessa área contribui significativamente para a autonomia, a segurança emocional e o fortalecimento das habilidades sociais do educando.

Nesse contexto, o desenho destaca-se como uma das principais linguagens visuais no cotidiano da escola. O RCNEI, de 1998 (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) orienta que, embora o educador deva oferecer uma variedade de experiências artísticas — envolvendo diferentes materiais, o uso do espaço e a exploração do próprio corpo —, o desenho deve receber especial atenção. Isso se justifica pelo seu papel central no fortalecimento do fazer artístico e como base para o desenvolvimento de outras formas de expressão, como a modelagem, a pintura e as construções tridimensionais.

Essa interdependência entre o lúdico e a arte é reforçada por Panitz (1999), ao observar que o ato de desenhar e o ato de brincar frequentemente se fundem. Independentemente da ferramenta utilizada — seja giz, carvão, lápis de cor ou pincel —, a criança desenha com um espírito lúdico e brinca por meio do desenho. Ao garantir o espaço para essas práticas, o educador potencializa as oportunidades para um desenvolvimento infantil pleno e integrado.

Moreira (2005) narra como a observação do desenho infantil em um contexto doméstico — fora da rigidez escolar — lhe permitiu compreender a profunda integração entre o lúdico e a expressão gráfica. O autor destaca que, na rotina das crianças, o desenho não ocorre de maneira isolada, mas surge de forma orgânica, ora alternando-se com brincadeiras de movimento, ora incorporando-se a elas por meio

de representações no papel ou no chão. Essa experiência revelou ao autor que os desenhos funcionam como uma narrativa, na qual a criança comunica seus sentimentos e as vivências de seu próprio universo.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, elaborado em 1998, apresenta a importância da relação em que a criança estabelece à frente dos diferentes tipos de materiais, para que "[...] adquiram habilidades e os explorem sensorialmente em suas brincadeiras. Cabe ao professor perceber a fim de utilizar estas percepções na escolha e organização de atividades propostas."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo tentar entender a importância do desenho infantil no processo de ensino-aprendizagem, destacando sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural da criança. Ao longo da pesquisa, foi possível constatar que o desenho constitui uma das primeiras formas de expressão utilizadas pela criança para comunicar ideias, sentimentos, experiências e percepções sobre o mundo que a cerca.

A análise realizada permitiu compreender que o desenho acompanha a humanidade desde os tempos mais antigos, desempenhando importante papel como forma de comunicação e representação da realidade. Da mesma forma, observou-se que a Arte, ao longo da história, conquistou espaço no contexto educacional brasileiro, passando a ser reconhecida como componente curricular essencial para a formação integral dos estudantes.

O estudo também evidenciou que o conhecimento das etapas do desenvolvimento gráfico infantil possibilita ao professor compreender melhor as produções das crianças e planejar intervenções pedagógicas mais adequadas às suas necessidades e potencialidades. Cada fase do desenho representa uma etapa importante do desenvolvimento, revelando aspectos relacionados à aprendizagem, à imaginação e à construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante identificado durante a pesquisa refere-se ao uso excessivo de desenhos estereotipados e atividades padronizadas em algumas práticas pedagógicas. Embora muitas vezes essas propostas sejam utilizadas com a intenção de facilitar o trabalho em sala de aula, elas podem limitar a criatividade, a autonomia e a capacidade de expressão das crianças. Nesse sentido, torna-se fundamental que o professor valorize as produções infantis, respeitando as características individuais de cada aluno e incentivando a livre expressão.

A partir das contribuições teóricas estudadas, foi possível verificar que o desenho não deve ser entendido apenas como uma atividade recreativa, mas como uma importante ferramenta pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento da observação, da imaginação, da criatividade e da comunicação. Além disso, o desenho pode auxiliar o professor na compreensão das experiências vividas pelas crianças, tornando-se um recurso significativo para o acompanhamento de seu desenvolvimento.

Assim, compreende-se que o desenho infantil constitui uma importante forma de expressão e aprendizagem, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento das crianças no contexto educacional, devendo ser valorizado como linguagem, forma de expressão e instrumento de aprendizagem. Cabe aos educadores criar situações que possibilitem às crianças desenhar, explorar diferentes materiais, apreciar produções artísticas e desenvolver sua criatividade de maneira livre e significativa.

Em síntese, este artigo propõe uma reflexão sobre o papel do desenho na Educação Infantil, ressaltando sua contribuição para os processos de desenvolvimento, expressão e aprendizagem das crianças. Ao abordar essa temática, busca reforçar a importância de práticas pedagógicas que reconheçam o desenho como uma linguagem essencial, capaz de favorecer a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral na infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBINATTI, M. E. C. B. **Artes visuais. Artes II.** Belo Horizonte: 2009.

ARFOUILLOUX, J. C. **A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho, desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

_____. **Formas de pensar o desenho, desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1993.

DORNELLES, L. V. **Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca.** In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER. G. E. Educação infantil, pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

EDUCATIVO, Cantinho. **Fases do desenho infantil**. Disponível em: <http://praticaspedagogicaseducar.blogspot.com.br/2012/09/fases-do-desenho-infantil.html>. Acesso em: 30 jun. de 2026.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Porto: Companhia Editora do Minho, 1969.

MAZZAMATI, S. M. **Ensino de desenho nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões e propostas metodológicas**. São Paulo: Edições SM, 2012.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 2002.

PANITZ, S. **Brincando com desenho: Com diferentes materiais, aluno realiza produção artística**. Revista do Professor. Porto Alegre: 15 (57): 11-14, jan./mar. 1999.

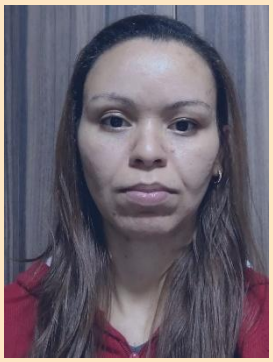
PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

SANS, P. de T. C. **A criança e o artista**. Campinas: Papirus, 1994.

SEVERINO. A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS E CONTEMPORÂNEAS NO ENSINO DA ARTE



HISTORICAL AND CONTEMPORARY TRANSFORMATIONS IN ART EDUCATION

TABATA SANTOS MAYER
Graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário Estácio de São Paulo (2011); Especialista em Transtorno do Espectro Autista – TEA pela Faculdade Faconnect (2025); Professora de Ensino Fundamental II – Arte – na EMEF Alípio Correa Neto

RESUMO

O presente artigo discute as transformações históricas e contemporâneas do ensino da Arte no Brasil, analisando as diferentes abordagens pedagógicas que influenciaram a arte-educação ao longo do tempo e suas contribuições para a construção de práticas pedagógicas mais significativas na atualidade. A pesquisa parte da compreensão de que o ensino artístico acompanha as mudanças sociais, culturais e educacionais da sociedade, passando de práticas tecnicistas e elitizadas para abordagens que valorizam a criatividade, a leitura crítica de imagens e a contextualização cultural. O estudo desenvolve-se por meio de pesquisa bibliográfica, utilizando como principais referenciais teóricos as contribuições de Ana Mae Barbosa, Maria Heloísa Ferraz e Maria Fusari. Ao longo do artigo, discutem-se as características do ensino da Arte na pedagogia tradicional, as contribuições da Escola Nova, os impactos da pedagogia tecnicista e as transformações provocadas pelo mundo digital e pela cultura visual contemporânea. As análises evidenciam que compreender o percurso histórico da arte-educação possibilita ao professor desenvolver práticas pedagógicas mais conscientes, críticas e contextualizadas à realidade dos estudantes. Conclui-se que o ensino da Arte possui papel fundamental na formação cultural, criativa e sensível dos sujeitos, especialmente em uma sociedade marcada pela intensa circulação de imagens e pelas constantes transformações tecnológicas.

Palavras-chave: Ensino Da Arte; Arte-Educação; Cultura Visual; Ensino Artístico; Mundo Digital.

ABSTRACT

This article discusses the historical and contemporary transformations of art education in Brazil, analyzing the various pedagogical approaches that have influenced the field over time and their contributions to shaping more meaningful pedagogical practices today. The research is grounded in the understanding that art education evolves alongside societal, cultural, and educational changes, shifting from technicist and elitist practices toward approaches that value creativity, the critical reading of images, and cultural contextualization. The study employs bibliographic research, drawing primarily on the theoretical contributions of Ana Mae Barbosa, Maria Heloísa Ferraz, and Maria Fusari. The article examines the characteristics of art education within traditional pedagogy, the contributions of the *Escola Nova* (New School) movement, the impact of technicist pedagogy, and the transformations driven by the digital world and contemporary visual culture. The analysis demonstrates that understanding the historical trajectory of art education enables teachers to develop pedagogical practices that are more conscious, critical, and contextualized to the students' realities. It concludes that art education plays a fundamental role in the cultural, creative, and aesthetic development of individuals, particularly in a society characterized by the rapid circulation of images and constant technological change.

Keywords: Art Teaching; Art Education; Visual Culture; Artistic Education; Digital World.

INTRODUÇÃO

O ensino da Arte no Brasil passou por diferentes transformações ao longo de seu percurso histórico, acompanhando mudanças sociais, culturais, políticas e educacionais presentes em cada período da sociedade brasileira. Durante muitos anos, o ensino artístico esteve associado a práticas tecnicistas e elitizadas, centradas na reprodução de modelos, no desenvolvimento de habilidades técnicas e na valorização de padrões estéticos considerados ideais. Com o avanço das discussões pedagógicas e das mudanças nas concepções de educação, a Arte passou gradualmente a ocupar um espaço mais significativo no ambiente escolar, sendo compreendida também como linguagem, expressão cultural, experiência estética e possibilidade de leitura crítica do mundo.

Na contemporaneidade, marcada pela intensa circulação de imagens, pelas tecnologias digitais e pelas rápidas transformações culturais, o ensino da Arte assume novos desafios e possibilidades. A presença constante das mídias digitais, das redes sociais e das novas linguagens visuais transforma não apenas a maneira como os estudantes produzem e consomem imagens, mas também os modos de ensinar e aprender Arte na escola. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender o percurso histórico do ensino da Arte e suas diferentes abordagens pedagógicas, possibilitando ao professor desenvolver práticas educativas mais conscientes, críticas e contextualizadas à realidade dos estudantes.

Diversos autores discutem as transformações ocorridas no ensino da Arte no Brasil, destacando avanços relacionados à valorização da criatividade, da leitura de imagem, da contextualização histórica

e da diversidade cultural. Entre eles, destacam-se as contribuições de Ana Mae Barbosa, importante referência da arte-educação brasileira, e das pesquisadoras Maria Heloísa Ferraz e Maria Fusari, que analisam criticamente os diferentes movimentos pedagógicos e suas influências sobre o ensino artístico escolar.

A problemática central deste estudo consiste em compreender de que maneira as transformações históricas e contemporâneas do ensino da Arte no Brasil podem contribuir para a construção de abordagens pedagógicas mais significativas aos estudantes na sociedade atual. Assim, o presente artigo tem como objetivo geral investigar, ainda que brevemente, as transformações históricas e contemporâneas do ensino da Arte, buscando compreender suas contribuições para práticas pedagógicas contextualizadas e significativas. Como objetivos específicos, pretende-se analisar as principais abordagens pedagógicas presentes na história do ensino da Arte, refletir sobre as mudanças ocorridas nas concepções de arte-educação e discutir os impactos do mundo digital e da cultura visual nas práticas pedagógicas contemporâneas.

Justifica-se a realização deste estudo pela relevância da Arte na formação cultural, crítica e sensível dos estudantes, especialmente em um contexto social marcado pela predominância das imagens e pelas constantes transformações tecnológicas. Conhecer o percurso histórico do ensino da Arte possibilita ao professor compreender sua própria prática pedagógica, ampliar seu repertório cultural e desenvolver propostas de ensino mais significativas, capazes de dialogar com a realidade, os interesses e as experiências dos estudantes na sociedade contemporânea.

O ENSINO DA ARTE NA PEDAGOGIA TRADICIONAL

O ensino da Arte no Brasil, em seus primeiros movimentos históricos, esteve fortemente vinculado às concepções da pedagogia tradicional, marcada pela valorização da técnica, da disciplina e da reprodução de modelos considerados ideais. Nesse contexto, a Arte era compreendida principalmente como atividade voltada ao desenvolvimento de habilidades manuais e técnicas, sendo frequentemente associada à cópia de obras, ao desenho geométrico e à repetição de exercícios mecânicos. A criatividade, a expressão subjetiva e a experiência estética dos estudantes ocupavam papel secundário no processo educativo.

A pedagogia tradicional, consolidada especialmente no século XIX, possuía forte influência europeia e refletia os valores elitistas presentes na sociedade da época. O ensino artístico era direcionado principalmente às classes sociais mais privilegiadas, enquanto os estudantes das camadas populares recebiam uma formação voltada para o trabalho técnico e industrial. Dessa forma, o ensino da Arte contribuía também para a manutenção das desigualdades sociais e culturais existentes naquele período histórico.

Segundo Maria Heloísa Ferraz e Maria Fusari:

> Continua evidente, junto às classes sociais de baixa renda, a analogia entre o ensino do desenho e o trabalho, como se observa nos programas de desenho geométrico, perspectiva, exercícios de composição para decoração e desenho de ornatos, orientados

> exclusivamente para cópias de modelos que vinham geralmente de fora do país. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 26-27).

A citação evidencia que o ensino artístico direcionado às classes populares possuía caráter utilitário e tecnicista, buscando preparar os estudantes para determinadas funções profissionais. O desenho geométrico e os exercícios ornamentais eram valorizados como instrumentos técnicos necessários ao mercado de trabalho, enquanto a dimensão criativa e cultural da Arte permanecia limitada.

Nesse período, a ideia de “boa arte” estava associada à reprodução fiel de modelos clássicos e ao domínio técnico das representações visuais. O professor assumia posição central no processo educativo, sendo responsável pela transmissão dos conhecimentos considerados corretos e pela avaliação da capacidade dos estudantes de reproduzir adequadamente os modelos propostos. A aprendizagem artística acontecia, portanto, de maneira rígida e pouco aberta à experimentação.

Além disso, a valorização excessiva da técnica contribuía para restringir as possibilidades expressivas dos estudantes, reduzindo o ensino da Arte a exercícios repetitivos e distantes da realidade social e cultural dos sujeitos. A experiência estética era frequentemente subordinada ao aperfeiçoamento técnico, limitando a construção de interpretações pessoais e críticas sobre a produção artística.

De acordo com as autoras Ferraz e Fusari (2010), compreender esse percurso histórico é fundamental para que os professores possam refletir criticamente sobre suas próprias práticas pedagógicas. As autoras afirmam que: a partir dessas noções, poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa história. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 23).

A reflexão proposta pelas autoras evidencia a importância do conhecimento histórico na formação docente. Compreender as origens e transformações do ensino da Arte permite ao professor reconhecer permanências de práticas tradicionais ainda presentes no cotidiano escolar e desenvolver propostas pedagógicas mais críticas, criativas e contextualizadas.

Embora muitas dessas concepções tenham sido posteriormente questionadas por novos movimentos pedagógicos, alguns aspectos da pedagogia tradicional ainda permanecem presentes no ensino da Arte contemporâneo. Em muitas escolas, práticas centradas na cópia, na reprodução de desenhos estereotipados e na valorização excessiva do produto final continuam sendo recorrentes, especialmente em atividades relacionadas a datas comemorativas e exercícios técnicos descontextualizados.

Nesse sentido, revisitar a história do ensino da Arte possibilita compreender não apenas os avanços conquistados ao longo do tempo, mas também os desafios ainda existentes para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a criatividade, a leitura crítica das imagens, a diversidade cultural e a experiência estética dos estudantes.

ESCOLA NOVA E A VALORIZAÇÃO DA EXPRESSÃO ARTÍSTICA

A partir das primeiras décadas do século XX, especialmente com o fortalecimento do movimento da Escola Nova, o ensino da Arte passou por importantes transformações no Brasil. Em oposição às

práticas rígidas e tecnicistas da pedagogia tradicional, os educadores escolanovistas defendiam uma educação mais centrada no estudante, valorizando suas experiências, interesses, criatividade e desenvolvimento integral. Nesse contexto, o ensino artístico passou gradualmente a reconhecer a importância da expressão individual e da experimentação no processo de aprendizagem.

O movimento escolanovista recebeu forte influência das ideias do filósofo e educador norte-americano John Dewey, que defendia uma educação baseada na experiência, na participação ativa do estudante e na relação entre escola e vida social. Para Dewey, a Arte possuía importante papel na formação humana, pois possibilitava experiências sensíveis, criativas e reflexivas capazes de ampliar a compreensão do indivíduo sobre si mesmo e sobre o mundo.

No Brasil, educadores como Anísio Teixeira contribuíram para difundir os princípios da Escola Nova, defendendo uma educação mais democrática e voltada ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes. As transformações culturais provocadas pela Semana de Arte Moderna de 1922 também influenciaram significativamente o ensino da Arte, fortalecendo debates sobre identidade cultural, criatividade e renovação estética.

Nesse período, o foco do ensino artístico desloca-se progressivamente da técnica para uma maior valorização do processo criativo e da expressão subjetiva dos estudantes. As autoras Ferraz e Fusari (2010, p.30) ressaltam que: os professores de tendência pedagógica mais escolanovista apresentam uma ruptura com as ‘cópias’ de modelos e de ambientes circundantes, valorizando, em contrapartida, os estados psicológicos das pessoas.

A citação evidencia uma importante mudança de perspectiva no ensino da Arte. O estudante deixa de ser compreendido apenas como reprodutor de técnicas e passa a ser reconhecido como sujeito criativo, capaz de produzir sentidos, emoções e interpretações próprias por meio da linguagem artística.

Segundo Ferraz e Fusari:

> Na Pedagogia Nova, a aula de Arte traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa ‘exprimir-se’ subjetiva e individualmente. Conhecer significa conhecer-se a si mesmo; o processo é fundamental, o produto não interessa. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 38).

A valorização do processo criativo representa uma ruptura significativa com as práticas tradicionais anteriormente predominantes no ensino artístico. A produção do estudante passa a ser compreendida não apenas como exercício técnico, mas como manifestação de experiências, sentimentos e formas particulares de perceber o mundo.

Entretanto, embora a Escola Nova tenha contribuído para ampliar a valorização da criatividade e da expressão individual, algumas críticas também foram direcionadas a essa abordagem. Em determinados contextos, o ensino da Arte acabou assumindo um caráter excessivamente espontaneísta, no qual o fazer artístico ocorria sem maior aprofundamento teórico, histórico ou crítico. A valorização exclusiva da livre expressão, muitas vezes, limitava o contato dos estudantes com diferentes manifestações artísticas, contextos culturais e processos de leitura de imagem.

Apesar dessas limitações, as contribuições da Escola Nova foram fundamentais para transformar o ensino da Arte no Brasil, fortalecendo práticas pedagógicas mais sensíveis às experiências dos estudantes e ampliando o reconhecimento da Arte como importante dimensão da formação humana. O movimento contribuiu para deslocar o olhar sobre o ensino artístico, valorizando a criatividade, a subjetividade e a experiência estética como elementos essenciais do processo educativo.

Além disso, muitas das discussões iniciadas nesse período permanecem presentes na contemporaneidade, especialmente nos debates sobre autonomia, expressão criativa e construção de práticas pedagógicas mais significativas no ensino da Arte. A influência escolanovista pode ser percebida ainda hoje em propostas educativas que buscam valorizar a participação ativa dos estudantes e promover experiências artísticas mais contextualizadas e reflexivas.

O ENSINO DA ARTE NA PEDAGOGIA TECNICISTA E AS TRANSFORMAÇÕES LEGAIS

Ao longo das décadas de 1960 e 1970, o ensino da Arte no Brasil passou por novas transformações influenciadas pelo contexto político, econômico e educacional do período. Em meio ao avanço da industrialização e às demandas de formação técnica voltadas ao mercado de trabalho, consolidou-se a chamada pedagogia tecnicista, que buscava organizar o ensino de maneira racional, objetiva e voltada para a eficiência dos processos educativos. Nesse cenário, a escola passou a assumir funções alinhadas aos interesses produtivos da sociedade industrial.

A pedagogia tecnicista compreendia o professor como executor de planejamentos previamente definidos, cabendo-lhe organizar atividades e conteúdos voltados ao alcance de objetivos específicos e mensuráveis. O processo educativo tornava-se mais mecanizado e centrado na produtividade, reduzindo espaços para experiências criativas, críticas e reflexivas. O estudante, por sua vez, era frequentemente compreendido como sujeito passivo diante de práticas pedagógicas padronizadas.

No ensino da Arte, essas transformações provocaram impactos significativos. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71, a Educação Artística passou a integrar oficialmente o currículo escolar brasileiro. Apesar de representar um importante reconhecimento da presença da Arte na escola, a implementação dessa legislação também trouxe diversas limitações para o ensino artístico.

A proposta da Educação Artística apresentava caráter polivalente, exigindo que um mesmo professor atuasse simultaneamente com diferentes linguagens artísticas, como música, teatro, artes visuais e dança, muitas vezes sem formação específica adequada. Essa realidade contribuiu para a fragilização do ensino da Arte, tornando frequentes práticas superficiais e pouco fundamentadas teoricamente.

Conforme o entendimento das autoras Ferraz e Fusari (2010, p.41), “dentre os problemas apresentados no ensino artístico, após a Lei n. 5.692/71, encontram-se aqueles referentes aos conhecimentos básicos de arte e métodos para aprendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas.”

As autoras destacam ainda que:

> O que se tem constatado é uma prática diluída, pouco ou nada fundamentada, na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações com o que seria melhor para o ensino de Arte.” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 41).

As críticas apresentadas evidenciam que, embora a Arte estivesse oficialmente presente no currículo escolar, ainda existiam dificuldades relacionadas à formação docente, à definição de conteúdo e à construção de propostas pedagógicas consistentes. Muitas práticas artísticas continuavam restritas à execução de atividades repetitivas, descontextualizadas e desvinculadas da realidade sociocultural dos estudantes.

Além disso, durante esse período, o ensino da Arte frequentemente era compreendido como atividade secundária no ambiente escolar, ocupando posição inferior em relação às disciplinas consideradas “mais importantes”, especialmente aquelas relacionadas à linguagem verbal e às áreas técnicas. Essa visão contribuiu para a desvalorização da Arte como campo de conhecimento e para a redução de seu potencial crítico, cultural e formativo.

Posteriormente, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394/96, ocorreram importantes avanços para o ensino artístico. A Arte passou a ser reconhecida como componente curricular obrigatório na educação básica, fortalecendo sua legitimidade no currículo escolar brasileiro. As diferentes linguagens artísticas – artes visuais, dança, música e teatro – passaram gradualmente a receber maior valorização pedagógica e cultural.

Nesse contexto, ganham destaque as contribuições de Ana Mae Barbosa, importante referência da arte-educação no Brasil. A autora crítica práticas pedagógicas superficiais e defende a necessidade de um ensino da Arte fundamentado na leitura crítica das imagens, na contextualização histórica e na produção artística significativa.

Segundo Ana Mae Barbosa:

> A chamada livre-expressão, praticada por um professor realmente expressionista ainda é uma alternativa melhor que as anteriores, mas sabemos que o espontaneísmo apenas não basta, pois o mundo de hoje e a Arte de hoje exigem um leitor informado e um produtor consciente. (BARBOSA, 2012, p. 15).

A reflexão da autora evidencia a necessidade de superar tanto as práticas tecnicistas quanto abordagens excessivamente espontaneístas, propondo um ensino da Arte que articule produção artística, leitura de imagem e contextualização cultural. Essa proposta ficou amplamente conhecida como abordagem triangular, difundida por Ana Mae Barbosa e fortemente presente nas discussões contemporâneas sobre arte-educação.

Dessa forma, as transformações legais e pedagógicas ocorridas ao longo das décadas contribuíram para ampliar o debate sobre o papel da Arte na educação escolar. Mais do que atividade complementar, a Arte passa gradualmente a ser compreendida como linguagem fundamental para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da leitura crítica e da formação cultural dos estudantes.

ARTE, CULTURA VISUAL E O MUNDO DIGITAL CONTEMPORÂNEO

Na contemporaneidade, o ensino da Arte encontra-se inserido em um contexto profundamente marcado pela presença das tecnologias digitais, pela intensa circulação de imagens e pelas constantes transformações culturais produzidas pela sociedade conectada. O avanço da internet, das redes sociais, dos dispositivos móveis e das plataformas digitais alterou significativamente as formas de produção, compartilhamento e consumo das imagens, impactando diretamente as práticas pedagógicas e as relações dos estudantes com a Arte.

Se em períodos anteriores o acesso às produções artísticas estava restrito a museus, livros especializados e espaços culturais específicos, atualmente é possível acessar virtualmente obras de diferentes períodos históricos e culturas por meio de celulares, computadores e ambientes digitais. Museus virtuais, plataformas de vídeo, aplicativos de edição de imagem e redes sociais ampliaram as possibilidades de contato com a produção artística, tornando a cultura visual ainda mais presente no cotidiano dos estudantes.

Nesse cenário, o ensino da Arte assume importante papel na formação crítica dos sujeitos diante do excesso de imagens que circulam diariamente na sociedade contemporânea. Mais do que produzir desenhos ou desenvolver técnicas artísticas, torna-se necessário formar estudantes capazes de interpretar, analisar e questionar visualmente as imagens presentes nas mídias digitais, nas publicidades, nos filmes, nos jogos eletrônicos e nas redes sociais.

As reflexões de Ana Mae Barbosa contribuem significativamente para compreender esse contexto. A autora destaca a necessidade de uma alfabetização visual que possibilite aos estudantes desenvolverem leitura crítica das imagens e também maior consciência sobre os processos de produção cultural presentes na sociedade contemporânea. Segundo Barbosa: (2012, p.15) “a falta de uma preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade.

A fala da autora evidencia que o ensino da Arte exige formação crítica e aprofundamento teórico por parte do professor, especialmente em um mundo no qual as imagens assumem papel central na comunicação e na construção das subjetividades. O trabalho pedagógico com Arte precisa ultrapassar atividades superficiais e promover experiências significativas de leitura, interpretação e produção cultural.

Além disso, as tecnologias digitais ampliaram as possibilidades criativas no ensino artístico. Atualmente, os estudantes podem produzir animações, fotografias digitais, vídeos, ilustrações digitais, modelagens tridimensionais, podcasts e diferentes linguagens híbridas que articulam som, imagem, movimento e interatividade. Essas novas formas de expressão modificam também as concepções tradicionais sobre produção artística e exigem que o ensino da Arte dialogue com os repertórios culturais contemporâneos.

Outro aspecto relevante refere-se à presença das redes sociais como espaços de produção e compartilhamento de imagens. Plataformas digitais como Instagram, *TikTok* e *YouTube* transformaram os modos de visibilidade artística e influenciam diretamente a construção estética e cultural dos estudantes. Nesse contexto, o ensino da Arte precisa contribuir para que os sujeitos desenvolvam olhar

crítico diante das imagens consumidas diariamente, compreendendo as intenções, discursos e padrões estéticos presentes na cultura digital.

Ao mesmo tempo, o mundo digital também apresenta desafios importantes para a arte-educação. O excesso de informações, a velocidade da circulação das imagens e a superficialidade de muitos conteúdos podem dificultar experiências mais profundas de contemplação estética, reflexão crítica e fruição artística. Em muitos casos, os estudantes passam a consumir imagens de maneira acelerada, sem desenvolver processos mais sensíveis de observação e interpretação.

Além disso, o avanço recente da inteligência artificial e das ferramentas automatizadas de criação de imagens provoca novos debates sobre autoria, criatividade e produção artística. A possibilidade de gerar imagens digitais por meio de algoritmos amplia as discussões acerca dos limites entre técnica, criação humana e tecnologia, exigindo que o ensino da Arte acompanhe criticamente essas transformações contemporâneas.

Nesse sentido, o professor de Arte assume papel ainda mais relevante como mediador cultural, responsável por possibilitar experiências estéticas, ampliar repertórios visuais e desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas à realidade dos estudantes. O ensino da Arte contemporâneo exige sensibilidade para dialogar com as novas tecnologias sem abandonar a reflexão crítica, a valorização da diversidade cultural e a experiência humana presente nos processos artísticos.

Dessa forma, compreender as relações entre Arte, cultura visual e mundo digital torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais significativas e conectadas às experiências contemporâneas dos estudantes. O ensino da Arte, ao dialogar com as transformações tecnológicas e culturais da sociedade atual, fortalece sua importância na formação crítica, criativa e sensível dos sujeitos na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou investigar as transformações históricas e contemporâneas do ensino da Arte no Brasil, refletindo sobre suas contribuições para a construção de práticas pedagógicas mais significativas no contexto atual. A partir das discussões desenvolvidas, foi possível compreender que o ensino artístico passou por diferentes concepções ao longo do tempo, acompanhando mudanças sociais, culturais, políticas e educacionais presentes na sociedade brasileira.

As análises realizadas evidenciaram que, inicialmente, o ensino da Arte esteve fortemente associado às práticas da pedagogia tradicional, caracterizadas pela valorização da técnica, da reprodução de modelos e pela limitação das experiências criativas dos estudantes. Posteriormente, com o movimento da Escola Nova, ocorreram importantes transformações relacionadas à valorização da expressão individual, da criatividade e da experiência artística como parte do desenvolvimento humano.

Também foi possível observar que a pedagogia tecnicista e as transformações legais ocorridas especialmente a partir da Lei n.º 5.692/71 produziram novos impactos sobre o ensino da Arte, muitas vezes reduzindo-o a práticas superficiais e pouco fundamentadas. Entretanto, os avanços posteriores, especialmente com a LDB n.º 9.394/96 e as contribuições teóricas de Ana Mae Barbosa, fortaleceram a compreensão da Arte como linguagem, conhecimento, leitura crítica e experiência cultural significativa.

O problema de pesquisa proposto ao longo do estudo foi contemplado ao se compreender que o conhecimento acerca das transformações históricas do ensino da Arte contribui diretamente para a construção de abordagens pedagógicas mais conscientes, críticas e contextualizadas à realidade dos estudantes. Conhecer os caminhos percorridos pela arte-educação permite ao professor refletir sobre suas próprias práticas, ampliar seu repertório cultural e desenvolver propostas de ensino mais significativas.

Além disso, o estudo evidenciou que o contexto contemporâneo e digital amplia tanto os desafios quanto as possibilidades do ensino artístico escolar. A intensa circulação de imagens, o avanço das tecnologias digitais, as redes sociais e as novas formas de produção visual exigem que o ensino da Arte dialogue com a cultura visual presente no cotidiano dos estudantes, promovendo alfabetização visual, leitura crítica de imagens e experiências criativas conectadas às transformações da sociedade atual.

Dessa forma, considera-se que o ensino da Arte possui papel fundamental na formação cultural, crítica, criativa e sensível dos estudantes. Mais do que ensinar técnicas ou promover atividades isoladas, a Arte na educação escolar deve possibilitar experiências de expressão, reflexão, interpretação e produção cultural capazes de contribuir para a autonomia, a subjetividade e a formação humana dos sujeitos na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (org.). ***Inquietações e mudanças no ensino da arte***. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

DEWEY, John. ***Arte como experiência***. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. ***Arte na educação escolar.*** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

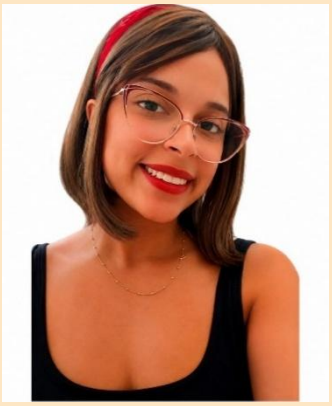
FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia****: saberes necessários à prática educativa*. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando. ***Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho***. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PILLAR, Analice Dutra. ***A educação do olhar no ensino das artes***. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANTI-RACIST EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



TALITA DA SILVA SANTOS
Graduada em Pedagogia e em Artes, com pós-graduação em Ludopedagogia, Reggio Emilia e Pedagogia Hospitalar. Atua como professora na Educação Infantil desde 2016, tendo experiência em instituição de ensino. Atualmente, é professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, desde 2021. Desenvolve seu trabalho pautado na escuta atenta dos bebês e crianças, valorizando suas múltiplas linguagens, como gestos, balbucios, expressões corporais e manifestações artísticas.

RESUMO

Este artigo discute a importância da educação antirracista no contexto escolar, com ênfase na Educação Infantil e nos anos iniciais da educação básica, compreendendo o racismo como um fenômeno estrutural presente na sociedade brasileira. A pesquisa, de caráter bibliográfico, fundamenta-se em autores que abordam as relações étnico-raciais e as práticas pedagógicas inclusivas. Evidencia-se que a escola pode atuar tanto na reprodução quanto na transformação das desigualdades raciais. Destaca-se a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, promovam a representatividade e contribuam para a construção de relações mais igualitárias desde a infância. Conclui-se que a consolidação de uma educação antirracista requer compromisso institucional, formação docente e ações pedagógicas intencionais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Antirracista; Representatividade; Diversidade.

ABSTRACT

This article discusses the importance of anti-racist education within the school context—with an emphasis on early childhood education and the early years of basic education—viewing racism as a structural phenomenon present in Brazilian society. This bibliographic study draws on authors who address ethnic-racial relations and inclusive pedagogical practices. It highlights that schools can play a role in either reproducing or transforming racial inequalities. The article underscores the importance of pedagogical practices that value diversity, promote representation, and contribute to building more egalitarian

relationships from childhood onwards. It concludes that establishing anti-racist education requires institutional commitment, teacher training, and intentional pedagogical actions.

Keywords: Early Childhood Education; Anti-racist Education; Representation; Diversity.

INTRODUÇÃO

O racismo constitui um fenômeno histórico e estrutural profundamente enraizado na formação da sociedade brasileira, tendo suas origens no período colonial e nos processos de escravização da população africana e de marginalização dos povos indígenas. Nesse contexto, o racismo não se manifesta apenas por meio de atitudes individuais, mas também por meio de estruturas sociais, culturais e institucionais que contribuem para a manutenção de desigualdades raciais. Conforme aponta Oracy Nogueira (1979), o preconceito racial pode manifestar-se tanto pela “marca”, relacionada a características físicas, quanto pela “origem”, quando a discriminação ocorre a partir da suposição de pertencimento a determinado grupo étnico.

Diante desse cenário, a escola ocupa um papel fundamental na formação de valores, percepções e relações sociais. Enquanto instituição social, ela pode tanto reproduzir desigualdades historicamente estabelecidas quanto atuar como espaço de reflexão e transformação. Nesse sentido, as discussões sobre relações étnico-raciais têm ganhado maior visibilidade no campo educacional, sobretudo a partir da promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares. Tais legislações representam importantes avanços no reconhecimento da diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira e na tentativa de romper com abordagens curriculares tradicionalmente marcadas por perspectivas eurocêntricas (FLAUZINA, 2008).

Entretanto, apesar desses avanços, a efetivação dessas políticas no cotidiano escolar ainda enfrenta diversos desafios, como a insuficiência de formação específica para docentes e a limitada incorporação dessas temáticas

nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino (AGUIAR; PIOTTO; CORREA, 2015). Dessa forma, muitas vezes as discussões acerca das relações étnico-raciais permanecem restritas a iniciativas pontuais, não sendo plenamente integradas às práticas pedagógicas.

Ao considerar o contexto da educação infantil e dos anos iniciais da educação básica, essa discussão torna-se ainda mais relevante, uma vez que é nesse período que se iniciam processos fundamentais relacionados à construção da identidade e à formação das primeiras percepções sobre o outro. Conforme destaca Gomes (2005), a identidade se constrói nas relações sociais e envolve dimensões culturais, históricas e políticas. Nesse sentido, o ambiente escolar desempenha papel significativo na forma como as crianças passam a compreender as diferenças presentes na sociedade.

Diante disso, torna-se fundamental que a escola desenvolva práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade racial e cultural, promovendo experiências educativas que contribuam para a construção de relações mais respeitosas e igualitárias desde a infância. Assim, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância da educação antirracista no contexto escolar, especialmente nos anos iniciais da educação básica, refletindo sobre os desafios relacionados à implementação das políticas educacionais voltadas às relações étnico-raciais e sobre o papel da escola e dos educadores na promoção de uma educação mais inclusiva e comprometida com a equidade racial.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que, em primeiro lugar, é necessário tratar o racismo como parte integrante de uma totalidade. Ou seja, ele não afeta os indivíduos apenas de forma particular; na realidade, faz parte de uma estrutura social. Essa estrutura tem origem no período colonial, especialmente no Brasil, e está relacionada à forma como as pessoas negras foram inseridas na sociedade colonial.

Essa realidade, que marcou o país durante séculos, criou raízes profundas na cultura brasileira, cujos efeitos ainda podem ser percebidos nos dias atuais. As escolas, portanto, fazem parte dessa problemática, podendo atuar tanto como um instrumento de manutenção dessa realidade quanto como um espaço de transformação, capaz de romper com essa conjuntura e contribuir para a construção de uma sociedade baseada em princípios mais igualitários. Utilizando-se do conceito estabelecido por Oracy Nogueira (2006), uma das possíveis definições de racismo é:

> Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação dos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é marca, quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é origem. (NOGUEIRA, 1979, p. 78-79).

Então, partindo desse entendimento, torna-se necessário inserir a educação - e, aqui em foco, os anos iniciais, que são fundamentais na formação dos indivíduos - na pauta de uma educação antirracista, tendo como base o que Freitas (2016) nos ensina:

> A educação infantil constitui-se como a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, considerando-se as dimensões física, afetiva, intelectual e social. É durante a infância que se inicia o processo de formação da identidade e o descobrimento do “eu”, onde a criança se vê permeada por referências. (FREITAS, 2016, p. 44).

Não se pretende aqui afirmar que a escola não possa constituir um espaço de transformação social. Pelo contrário, especialmente desde o início do século XXI, observam-se avanços progressivos no campo da educação voltada para as relações étnico-raciais, como as Leis 10.639/2003 e 11.645 de 2008. Flauzina (2008), portanto, aponta:

> O viés eurocêntrico que permeia a produção intelectual no Brasil acaba por produzir uma educação silente no que tange às contribuições de negros e índios na formação histórica e cultural do país. A lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficial e particulares, é um elemento importante para o argumento que estamos sustentando. Resultado das conquistas dos movimentos negros na luta pela inclusão de conteúdos escolares, a enunciação de uma lei como essa é, antes de tudo, a confissão de que falta aporte histórico e simbólico próprio da população negra nos espaços oficiais de ensino. A transmissão de conteúdos, a partir de matrizes exclusivamente eurocêntricas, tem servido de baliza para a construção da pauta pedagógica no país e serve estrategicamente de obstáculo às possibilidades de uma retomada histórica de consciência
>
> coletiva do agrupamento negro a partir de espaços formais (FLAUZINA, 2008, p. 124).

Entretanto, tais avanços ainda não se mostram plenamente suficientes, indicando que há um longo caminho a ser percorrido para que o ambiente escolar se configure, de fato, como um espaço mais igualitário e inclusivo. Assim sendo, vale a reflexão feita por AGUIAR; PIOTTO; CORREA (2015):

> As Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645, de 10 março de 2008, esta última tendo acrescentado à obrigatoriedade do ensino da história da cultura indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio (BRASIL, 2008), consistem em relevantes respaldos legais para o emprego do antirracismo na educação. Nos trabalhos de Aguiar, Piotto e Correa (2015), Barbosa (2018), Braga e Gonçalves (2020), Freitas (2016), Pereira (2015) e Silva e Santos (2020), foram identificadas menções às referidas Leis, especialmente à Lei Nº 10.639/2003, a qual aparece com ainda mais frequência, indicando o quanto ela consiste em um marco para as abordagens que discutem o antirracismo no campo educacional. No que tange à formação de professores e às citadas Leis, vale ressaltarmos que “[...] um professor que teve a oportunidade de refletir acerca dos problemas enfrentados historicamente por negros e indígenas poderá ter papel fundamental na desconstrução das imagens depreciativas usualmente associadas a esses povos” (AGUIAR; PIOTTO; CORREA, 2015, p. 384 apud BARROS, T. B.; SOUZA, R. de C. de; EUCLIDES, M. S.)

Nesse contexto, é importante considerar que muitas crianças, ao ingressarem na escola, especialmente nos anos iniciais, passam a perceber diferenças entre si, observando características físicas como cor da pele, tipo de cabelo e traços faciais. Esse processo está diretamente relacionado à construção da identidade, que se desenvolve por meio de diferentes experiências sociais e culturais ao longo da infância.

Entre esses diversos processos, o ambiente escolar ocupa um papel central, uma vez que a escola se configura como um dos primeiros espaços coletivos de socialização fora do núcleo familiar. Como é desenvolvido por Gomes (2005)

> A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana. Portanto, a identidade não se prende ao nível da cultura. Ela envolve, também, os níveis sócio-políticos e históricos em cada sociedade. (GOMES, 2005, p.41)

Essas percepções fazem parte do processo de desenvolvimento infantil e da construção das relações sociais. No entanto, em uma sociedade marcada pelo racismo, tais percepções podem ser atravessadas por estereótipos e hierarquizações raciais, o que compromete a forma como as diferenças são compreendidas e assimiladas. Como entende Escayg (2019) em Explorando o antirracismo em Educação Infantil:

> Pesquisas consideráveis revelaram que crianças de até 3 anos discernem características raciais, incluindo diferenças no tom da pele e na textura do cabelo. Estudos também mostraram que

> crianças brancas se identificam com mais precisão, preferem seu próprio grupo e avaliam seu próprio grupo de forma mais positiva do que outros grupos raciais (ESCAYG, 2019).

Diante disso, torna-se fundamental que o ambiente escolar atue de maneira consciente e mediadora nesse processo, promovendo práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e contribuam para a construção de relações mais respeitosas e igualitárias entre as crianças.

Assim, a escola assume um papel central na formação de sujeitos capazes de reconhecer e respeitar as diferenças, consolidando-se como um espaço acolhedor e comprometido com o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Ana Maria Gonçalves (2011), em uma carta que endereçou a Ziraldo traz uma importante colocação, que aqui se faz útil:

> Na página 25 da sua Cartilha de Direitos Humanos está escrito: “O único jeito de uma sociedade melhorar é caprichar nas suas crianças. Por isso, crianças e adolescentes têm prioridade em tudo que a sociedade faz para garantir os direitos humanos. Devem ser colocados a salvo de tudo que é violência e abuso. É como se os direitos humanos formassem um ninho para as crianças crescerem.”

A escola, enquanto instituição social, não se encontra dissociada das dinâmicas e desigualdades presentes na sociedade em que está inserida. Outrossim, determinadas práticas escolares podem acabar reproduzindo desigualdades já existentes, inclusive no que diz respeito às relações raciais. Tais desigualdades podem se manifestar de diferentes maneiras no cotidiano escolar, como na ausência de representatividade nos materiais didáticos, na invisibilização da história e da cultura de povos negros e indígenas e na permanência de abordagens pedagógicas que pouco problematizam as questões raciais. Como referenciado por Reis (2020):

> As desigualdades sociais e educacionais no Brasil, como se sabe, são racialmente marcadas. E a variável raça/cor, nessa economia das diferenças, é elemento central que organiza as relações de poder e de desigualdade, e que expõe, ainda, as insuficiências e ineficiências das políticas públicas atuais de combate às disparidades raciais/sociais (REIS, 2020, p. 2).

Assim sendo, com base em tudo que foi supracitado, evidencia-se que o ambiente escolar desempenha um papel fundamental na formação de valores e percepções sociais, configurando-se como um espaço importante para a promoção de uma educação antirracista.

Nos anos iniciais da escolarização, essa abordagem precisa ser inserida de maneira cuidadosa e sensível ao cotidiano infantil. Nesse sentido, o uso de práticas lúdicas, como brincadeiras, histórias e outras atividades pedagógicas próprias da educação infantil, possibilita que temas relacionados à diversidade e ao respeito às diferenças sejam trabalhados de forma acessível, contribuindo para a construção de relações mais igualitárias entre as crianças. Como pode ser entendido por Kishimoto (2010):

> O brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá o poder à criança para tomar

> decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. (KISHIMOTO, 2010, s/p)

Nesse viés, portanto, quando se trata da educação antirracista no panorama geral da educação infantil, torna-se fundamental considerar também a escolha de materiais pedagógicos que valorizem a diversidade racial e cultural. Para as crianças inseridas nesse ambiente formador, a presença de livros com protagonistas negros, bonecas negras e imagens que representem diferentes grupos étnico-raciais contribui para ampliar as referências presentes no espaço escolar, possibilitando que elas tenham contato com representações mais diversas da sociedade.

Isso se mostra de tamanha relevância, sobretudo no que diz respeito às crianças negras, uma vez que elas passam a se sentir representadas e inseridas nesse contexto identitário de forma positiva, fortalecendo sua autoestima e seu sentimento de pertencimento. Ao mesmo tempo, tais representações também contribuem para que as demais crianças desenvolvam uma compreensão mais ampla acerca da diversidade, favorecendo a construção de relações pautadas no respeito e na valorização das diferenças.

Além dos livros, bonecas e imagens, outro fator que pode contribuir para tornar o ambiente escolar mais positivo é a inserção da cultura negra como parte do cotidiano dessas crianças, e não apenas por meio de eventos espaçados e ocasionais que celebrem marcos específicos dessa cultura. A presença constante dessas referências no cotidiano escolar amplia o repertório cultural das crianças e reconhece a relevância histórica e social dessas culturas na formação da sociedade brasileira. É nesse ponto que é válido trazer a percepção de Escayg (2019)

> O fornecimento de diversos materiais de aprendizagem por si só, como bonecas, embora louvável, não pode perturbar as percepções e atitudes racializadas das crianças. Os professores também precisam envolver as crianças em discussões focadas sobre raça e racismo, usando exemplos concretos com os quais possam se relacionar –esse processo pode revelar concepções errôneas, bem como preferências raciais entre as crianças (ESCAYG, 2019)

A citação destaca que a simples disponibilização de materiais diversos no ambiente escolar, como bonecas que representem diferentes grupos raciais, embora seja uma iniciativa importante, não é suficiente para modificar, por si só, as percepções e atitudes racializadas que as crianças podem desenvolver. Nesse sentido, o papel dos educadores torna-se fundamental, uma vez que cabe a eles promover reflexões e mediações pedagógicas que abordem diretamente questões relacionadas à raça e ao racismo. Ao envolver as crianças em discussões orientadas, utilizando exemplos concretos e situações próximas de sua realidade, torna-se possível identificar concepções equivocadas, estereótipos ou preferências raciais que já podem estar presentes nas interações infantis.

É de suma importância, ainda, que essas práticas se tornem parte de uma rotina que não seja percebida como uma obrigação pelas crianças, mas sim como um hábito naturalizado no cotidiano escolar. Assim, atividades que envolvam músicas, brincadeiras, histórias e outras manifestações

culturais de origem afro-brasileira podem ser incorporadas às práticas pedagógicas de maneira significativa, permitindo que as crianças aprendam, desde cedo, a reconhecer e respeitar diferentes referências culturais. Quando a escola promove práticas que reconhecem e valorizam essa diversidade, contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a construção de relações mais respeitosas entre os estudantes.

> Aumentou consideravelmente o número de professores, negros e não negros, preocupados com a educação das relações étnico-raciais. Entretanto, ainda continua dependendo de uma iniciativa individual do professor ou de um grupo de professores. É raro, difícil que essa seja uma política das escolas, e que esta [disciplina] conste no plano político-pedagógico das instituições. (GOMES, 2019)

Portanto tratemos agora acerca da importância fundamental que os professores têm, diante desse cenário. Partindo do ponto de vista de Giroux (1997) que inspirado por Antônio Gramsci teorizou que:

> Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula, valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Com essa perspectiva em mente, gostaria de concluir que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. [...]. Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores (GIROUX, 1997, p. 162-163).

A reflexão proposta por Henry Giroux evidencia que a atuação docente ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, envolvendo igualmente uma dimensão política e social intrínseca às práticas educativas. Ao conceber os professores como intelectuais, o autor ressalta que suas escolhas pedagógicas, os discursos mobilizados em sala de aula e os valores legitimados em suas práticas de ensino estão diretamente vinculados às formas pelas quais os estudantes passam a interpretar o mundo e a posicionar-se diante dele. Desse modo, a atuação docente exerce influência significativa na formação crítica dos alunos, podendo contribuir tanto para a reprodução quanto para a problematização das desigualdades socialmente estabelecidas.

Nesse sentido, quando tal perspectiva é articulada ao campo da educação antirracista, sua relevância torna-se ainda mais evidente. Ao assumirem o papel de intelectuais transformadores, os educadores passam a reconhecer sua capacidade de questionar estruturas de desigualdade historicamente consolidadas, como o racismo, bem como de promover reflexões que incentivem os estudantes a desenvolverem uma postura crítica diante dessas problemáticas. Isso implica não somente abordar temáticas relacionadas às relações étnico-raciais no currículo escolar, mas também fomentar um ambiente educativo que valorize a diversidade, problematize estereótipos e estimule a

construção de relações pautadas no respeito às diferenças.

Nessa perspectiva, a atuação docente orientada por uma postura crítica e transformadora contribui para a formação de sujeitos mais conscientes e participativos, capazes de reconhecer as injustiças sociais e de engajar-se na construção de uma sociedade mais equitativa. No âmbito da educação infantil, tal posicionamento adquire contornos ainda mais significativos, visto que os primeiros anos de escolarização constituem um período central para a formação de valores, identidades e percepções acerca do outro. Assim, ao incorporar práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do racismo e com a valorização da diversidade, os educadores colaboram para a constituição de um ambiente escolar que, para além de reconhecer as desigualdades existentes, atua de maneira ativa na promoção de relações mais justas e inclusivas. Nesse viés Santana, Santos e Ferreira dialogam que:

> [...] o papel do professor é fundamental para a compreensão de como as relações étnico-raciais são desenvolvidas no espaço escolar e, consequentemente para a construção de experiências pedagógicas capazes de enfrentar o racismo e a discriminação racial que se fazem presentes no espaço escolar e na sociedade, de modo geral. (SANTANA; SANTOS; FERREIRA, 2016, p. 7).

Ademais, a formação continuada de professores constitui um elemento fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção de uma educação antirracista. Nessa perspectiva, a formação continuada possibilita que os docentes ampliem seus conhecimentos teóricos e metodológicos, desenvolvendo estratégias pedagógicas mais sensíveis à diversidade e mais atentas às desigualdades historicamente constituídas.

> Salienta, o referido texto legal, que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnicos-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixam de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. A Educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2007, p. 490).

Outrossim, a formação docente voltada para a educação antirracista contribui para que os professores reconheçam a relevância de abordar essas questões de maneira sistemática e consciente no ambiente escolar. Em diversas situações, a ausência de preparo específico ou de espaços institucionais destinados à reflexão sobre o tema pode resultar na reprodução involuntária de estereótipos e práticas excludentes no cotidiano da escola. Dessa maneira, processos formativos que promovam o debate acerca do racismo, da identidade, da diversidade cultural e da representatividade mostram-se essenciais para que os educadores possam identificar, problematizar e transformar tais dinâmicas em suas práticas pedagógicas.

> Assim, ao incorporar técnicas antirracismo na educação infantil, os professores podem envolver a agência das crianças apoiando ativamente identidades raciais positivas entre crianças racializadas

> e ajudando a cultivar identidades antirracistas entre crianças brancas. Esses processos são centrais para uma pedagogia antirracista e, como resultado, promovem mudanças institucionais e sociais contínuas.

Sob essa ótica, a formação continuada também favorece a construção de uma postura profissional mais crítica e socialmente comprometida. Ao se apropriarem de referenciais teóricos e de experiências pedagógicas voltadas à valorização da diversidade, os professores ampliam sua capacidade de atuar como agentes de transformação no ambiente escolar. Assim sendo, a escola passa a configurar-se não apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos, mas igualmente como um espaço de formação cidadã, no qual são fomentados valores como respeito, equidade e reconhecimento das diferenças.

A identidade do professor, e em particular uma identidade antirracista, é central para identificar e implementar práticas de ensino transformadoras (UTT; TOCHLUK, 2016). Nesse contexto, a inserção de professores negros no ambiente escolar também se apresenta como um aspecto de grande relevância para o fortalecimento de uma educação antirracista. A presença desses profissionais amplia a representatividade no espaço educativo e possibilita que diferentes vivências e trajetórias sociais sejam incorporadas ao processo pedagógico. A partir de suas próprias experiências e perspectivas, esses educadores podem contribuir para a construção de práticas mais sensíveis às questões raciais, trazendo para o cotidiano escolar reflexões que partem da intersecção entre diferentes dimensões da realidade social, como raça, cultura e identidade.

> Por exemplo, a maioria dos professores brancos foi criada em bairros predominantemente brancos e, como meus alunos brancos indicaram, raramente questionam as razões históricas e as práticas institucionais que levaram a ambientes totalmente brancos ou de maioria branca (ESCAYG, 2019)

Para estudantes negros, em particular, a presença de professores que compartilham vivências semelhantes pode favorecer processos mais positivos de construção identitária e de reconhecimento de si no espaço escolar. Ao mesmo tempo, para os demais estudantes, essa convivência contribui para ampliar a compreensão da diversidade e para a construção de relações pautadas no respeito e na valorização das diferenças. Dessa forma, a inserção de professores negros no corpo docente não apenas fortalece a pluralidade de perspectivas no ambiente educacional, como também contribui para o desenvolvimento de uma educação mais crítica, inclusiva e comprometida com o enfrentamento do racismo. Dialogando com todo esse cenário proposto, Hooks (2017) aborda que:

> Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. (HOOKS, 2017, p. 35).

A implementação de uma educação antirracista no contexto brasileiro ainda enfrenta múltiplos desafios que se relacionam a problemas históricos, estruturais e institucionais profundamente enraizados na sociedade. Embora avanços significativos tenham sido conquistados nas últimas décadas - sobretudo com a promulgação da Lei 10.639/2003 e, posteriormente, da Lei 11.645/2008 - a

efetivação dessas legislações no cotidiano escolar ainda se revela limitada. Em diversos casos, as diretrizes propostas por essas normativas não são plenamente incorporadas às práticas pedagógicas, fazendo com que a educação antirracista permaneça circunscrita a iniciativas pontuais ou a projetos isolados conduzidos por determinados educadores.

Nesse cenário, um dos entraves centrais para a consolidação dessas políticas educacionais reside na fragilidade de mecanismos institucionais capazes de garantir sua implementação sistemática. Em muitas escolas, as discussões acerca das relações étnico-raciais ainda não estão devidamente integradas aos currículos, aos materiais didáticos ou aos projetos político- pedagógicos. Em decorrência disso, tais temáticas acabam sendo abordadas de maneira episódica, frequentemente restritas a momentos específicos do calendário escolar, como datas comemorativas, sem que haja um trabalho contínuo e aprofundado ao longo do processo formativo.

Paralelamente, a insuficiência de formação adequada para os docentes constitui outro obstáculo relevante. Grande parte dos professores não teve acesso, durante sua formação inicial, a conteúdos que abordassem de forma consistente a história da população negra, as relações raciais ou as discussões acerca do racismo estrutural. Como consequência, a ausência desse repertório teórico e metodológico pode gerar insegurança ou dificuldades na condução de práticas pedagógicas que enfrentem tais questões de forma crítica. Assim, a carência de programas de formação continuada voltados especificamente para essa temática acaba por limitar o desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais consistentes.

Convém considerar, ainda, que a própria estrutura social na qual a escola está inserida influencia diretamente a forma como essas questões são tratadas no ambiente educacional. O racismo, compreendido como um fenômeno estrutural, manifesta-se não apenas por meio de atitudes individuais, mas também através de práticas institucionais, representações culturais e formas de organização do conhecimento que tendem a naturalizar determinadas hierarquias raciais. Dessa maneira, o espaço escolar pode, muitas vezes de forma não intencional, reproduzir desigualdades presentes na sociedade. A predominância de perspectivas eurocêntricas nos currículos, a invisibilização das contribuições históricas e culturais das populações negras e indígenas e a escassez de representatividade nos materiais didáticos exemplificam como essas estruturas podem se manifestar no cotidiano da educação.

Somado a esse quadro, também se identificam resistências sociais e institucionais à incorporação de práticas pedagógicas voltadas para a educação antirracista. Em determinados contextos, persiste a ideia de que a discussão sobre racismo no ambiente escolar seria desnecessária ou potencialmente conflituosa. Tal compreensão desconsidera o fato de que o silêncio sobre essas questões não contribui para sua superação; ao contrário, tende a reforçar a permanência de desigualdades raciais de maneira implícita nas relações sociais e educacionais.

Outro fator que merece destaque refere-se às desigualdades materiais presentes no sistema educacional brasileiro. Muitas instituições de ensino, especialmente no âmbito da educação pública,

enfrentam limitações significativas relacionadas à infraestrutura, à disponibilidade de materiais pedagógicos diversificados e às condições de trabalho oferecidas aos professores. Essas restrições estruturais impactam diretamente a possibilidade de desenvolver projetos pedagógicos mais amplos e consistentes voltados à valorização da diversidade cultural e ao enfrentamento do racismo.

Diante desse panorama, torna-se evidente que a consolidação de uma educação antirracista não depende exclusivamente da existência de marcos legais, ainda que estes representem conquistas fundamentais. Faz-se necessário, igualmente, o fortalecimento de políticas públicas capazes de garantir a implementação efetiva dessas diretrizes no cotidiano escolar. Tal processo envolve investimentos contínuos na formação docente, na revisão de currículos, na produção de materiais didáticos mais representativos e no estímulo a práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural. Somente por meio de ações articuladas entre diferentes instâncias do sistema educacional será possível avançar na construção de uma escola que contribua, de maneira efetiva, para o enfrentamento do racismo e para a promoção de relações sociais mais justas e igualitárias.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e abordagem descritiva e exploratória. A pesquisa bibliográfica foi adotada por possibilitar a análise e a reflexão acerca de produções já existentes sobre a temática da educação antirracista na educação infantil, contribuindo para a construção de um referencial teórico consistente.

Como aportes teórico-metodológicos, este trabalho fundamenta-se nas contribuições de autores que discutem as relações étnico-raciais, a construção da identidade e o papel da educação no enfrentamento do racismo, dentre os quais se destacam Nilma Lino Gomes, Henry Giroux e Oracy Nogueira. Tais autores oferecem subsídios relevantes para a compreensão do racismo como fenômeno estrutural, bem como para a análise do papel da escola na promoção de práticas pedagógicas antirracistas.

No que se refere aos procedimentos de análise, foram examinados artigos científicos, livros, legislações e outros materiais acadêmicos que abordam a temática em questão, com destaque para estudos voltados à educação infantil e às relações étnico-raciais no contexto escolar. A análise desses materiais permitiu identificar avanços, desafios e possibilidades no desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da igualdade racial.

Dessa forma, o presente trabalho apresenta uma reflexão teórica acerca da importância da inserção de práticas antirracistas na educação infantil, evidenciando o papel da escola e dos educadores na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas ao longo deste artigo, torna-se evidente que o racismo constitui um fenômeno estrutural profundamente enraizado na formação histórica e social do Brasil, manifestando-se também no campo educacional. Nesse sentido, a escola, enquanto espaço de formação social e construção de conhecimentos, desempenha um papel fundamental tanto na reprodução quanto no enfrentamento dessas desigualdades. Assim, refletir sobre a importância da educação antirracista, especialmente nos anos iniciais da educação básica, revela-se essencial para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da equidade e do respeito à diversidade.

A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representa um avanço significativo no reconhecimento da necessidade de inserir, nos currículos escolares, conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Entretanto, conforme evidenciado ao longo do trabalho, a efetivação dessas legislações ainda enfrenta diversos desafios, como a insuficiência de formação específica para docentes, a permanência de abordagens curriculares eurocêntricas e a ausência de institucionalização dessas temáticas nos projetos político-pedagógicos das escolas.

No contexto da educação infantil e dos anos iniciais, essa discussão adquire ainda maior relevância, uma vez que é nesse período que se iniciam processos fundamentais de construção da identidade e de formação das primeiras percepções sociais das crianças. Como evidenciado por diferentes autores ao longo deste estudo, as crianças são capazes de perceber diferenças raciais desde muito cedo, o que reforça a necessidade de que o ambiente escolar atue de maneira consciente e mediadora, promovendo experiências educativas que valorizem a diversidade e contribuam para a construção de relações mais igualitárias.

Nesse cenário, destaca-se a importância de práticas pedagógicas que incorporem a representatividade racial e cultural no cotidiano escolar, por meio da utilização de materiais didáticos diversos, da inserção da cultura afro- brasileira nas atividades pedagógicas e da promoção de diálogos que possibilitem problematizar estereótipos e preconceitos. Entretanto, conforme discutido, tais iniciativas somente se tornam efetivas quando acompanhadas de uma mediação pedagógica crítica por parte dos educadores.

Por fim, em suma, o papel do professor mostra-se central na consolidação de uma educação antirracista. Inspirados na perspectiva de Giroux (1997), os educadores podem ser compreendidos como intelectuais transformadores, capazes de promover reflexões críticas e de contribuir para a formação de estudantes mais conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa. Nesse processo, a formação continuada de professores e a ampliação da presença de docentes negros no ambiente escolar revelam-se elementos importantes para o fortalecimento de práticas educativas mais sensíveis às questões raciais e às múltiplas vivências presentes no espaço ORM

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C.; CORREA, B. C. **Relações étnico-raciais e formação docente:**

situações de discriminação racial na educação infantil. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 373–388, ago. 2015.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: BENTO, Maria Aparecida da Silva; CARONE, Iray (org.). **Psicologia social do**

racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25–58.

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 01 abr. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

COUTINHO, Angela; CÔCO, Valdete. **Educação à distância na educação infantil, não! Educação e cuidado com as crianças, suas famílias e profissionais docentes, sim!** 2020. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/educacao_a_dist_ncia_na_educacao_infantil_nao_educacao_e_cuidado_com_as_criancas_suas_familias_e_profissionais_docentes_sim.pdf. Acesso em: 01 abr. 2026.

ESCAYG, K. **Explorando o antirracismo em educação infantil: identidade do professor e práticas em sala de aula. Ligando a Pesquisa e a Prática**, ed. 11, 2019.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

FREITAS, L. T. M. **Qual o lugar da criança negra na sociedade brasileira?** Scientia Tec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS, Porto Alegre,
v. 3, n. 2, p. 39–52, jun./dez. 2016.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da**

aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: HENRIQUES, Ricardo (org.). Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 39–62.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2 e 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: Anais do I Seminário Nacional: **Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

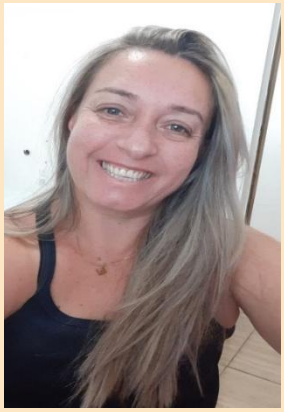
NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Edusp, 1979.

REIS, Diego dos Santos. **Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. Olhar de Professor**, v. 23, p. 1–5, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

UTT, J.; TOCHLUK, S. **Professor branco, conheça a si mesmo: melhorando a práxis antirracista por meio do desenvolvimento da identidade racial. Educação Urbana**, p. 1–28, 2016.

INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR



INCLUSION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH AUTISM IN MAINSTREAM EDUCATION

TÂNIA REGINA BORGHOFF
Graduada em Letras pela Universidade do Grande ABC – UniABC (2004); Professora da Educação Infantil, na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho busca refletir acerca da inclusão do autista na escola regular, descrevendo suas características principais e como se dá sua educação. Quanto antes iniciar o atendimento, melhores as chances de progresso. A fim de que a inclusão na escola regular tenha êxito são imprescindíveis salas de AEE e educadores especializados que sejam capazes de avaliar sua eficácia e problemas de comportamento, organizar sistemas de trabalho e estabelecer estratégias, mas, sobretudo, o educador deve conduzir o educando a transmitir tudo o que deseja. Portanto, é primordial que todos, família, educadores, escola e especialistas tenham consciência do seu papel. Todos os indivíduos precisam saber respeitar as diferenças, para que a educação do futuro abranja a todos, e não apenas uma minoria privilegiada. O ser humano precisa ser compreendido em sua totalidade vital. Os trabalhos com estas crianças, que logo se tornará um adulto, precisam abranger vários setores.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão; Escola Regular; AEE; Família.

ABSTRACT

This study reflects on the inclusion of individuals with autism in mainstream schools, describing their key characteristics and the nature of their education. The earlier intervention begins, the greater the chances of progress. For inclusion in mainstream schools to succeed, Specialized Educational Assistance (AEE) classrooms and specialized educators are essential; these professionals must be capable of assessing effectiveness and behavioral issues, organizing work systems, and establishing strategies. Above all, however, the educator must guide the student to communicate everything they wish to express. Therefore, it is crucial that everyone—families, educators, schools, and specialists—is aware of their

respective roles. Individuals must learn to respect differences so that the education of the future embraces everyone, rather than just a privileged minority. Human beings must be understood in their vital entirety. Efforts involving these children—who will soon become adults—must span multiple areas.

Keywords: Autism; Inclusion; Mainstream School; AEE; Family.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva não é uma tarefa fácil. Diversas pessoas são envolvidas no processo, uma depende da outra e todas dependem do governo, das autoridades do país.

Algumas das dificuldades em se admitir a questão da inclusão na educação regular brasileira podem ser pontuadas aqui como questões mais amplas de estudo: Como contribuir para que esta inclusão ocorra de fato, indo além de uma simples matrícula no ensino comum? Como uma criança com Autismo pode estudar em uma escola destinada a crianças “normais”? A escola está preparada para receber essa criança?

A inclusão escolar presume que todas as crianças sejam capazes de acompanhar o processo de educação regular independentemente de suas limitações. A inclusão tem como finalidade garantir a presença do educando com deficiência em sala comum do ensino regular e o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a permanência e o êxito escolar desses estudantes. Todavia, para alcançar esse patamar, a escola precisa ser democrática e aberta à diversidade (ENRICONE; GOLDBERG, 2008).

As políticas nacionais de educação especial, embasadas nos direitos humanos, adotam por meio da educação inclusiva, uma postura de não discriminação e de inclusão de indivíduos com deficiências, incluindo aqueles com autismos. Porém, a inclusão escolar destes educandos consiste numa questão complexa, diante das particularidades do autismo, dentre os quais se destaca a dificuldade de socialização (MANTOAN, 2006).

Neste sentido, este trabalho tem como propósito refletir sobre a inclusão do autista na escola regular, procurando entendê-lo em suas peculiaridades, em grande parte sem possibilidades de verbalização e, de acolhimento da família, da equipe multidisciplinar.

O autismo ou síndrome transtorno invasivo do desenvolvimento, continua sendo um mistério, do qual se desconhece a origem, e assola milhares de famílias, modificando a trajetória e, imprimindo em cada ser, a oportunidade de ampliarem suas consciências.

Os pais vão passar por dores, momentos de angústia, descrença, revolta, entre outros sentimentos. Com a aceitação de diagnóstico, expurgando culpas e recebendo a dificuldade que se apresenta com uma atitude corajosa, ter-se-á um avançado passo para as intervenções que se fizerem necessárias (PIMENTA, 2020).

As doenças fazem parte da existência, em razão da constituição física, dos fenômenos biológicos a que está sujeito o homem e, como lida com as emoções. Ocorre que ela é o resultado de desequilíbrio energético do corpo, devido às formas de agir, de alimentar sua alma e seu corpo. A forma unilateral do

homem lidar com sua vida, enfraquece a estrutura física e mental e, os medicamentos vão cuidar dos sintomas; sem eliminar a causa.

É necessário olhar o indivíduo em sua totalidade, considerando o doente e, não a doença, tentando compreender todo o processo de adoecer, desse desequilíbrio interior.

Imensa é a responsabilidade dos pais na condução dos filhos, nos valores a serem passados, no que eles compreendem do mundo, na fala não verbal, na afetividade e na expressão própria do ser em desenvolvimento. Na criança com autismo, os pais têm de lidar com suas imperfeições, mas podem perceber que todos, indistintamente, somos seres singulares e únicos (ARAÚJO, 2010).

Como metodologia foi utilizada a Pesquisa Bibliográfica, com o intuito de pesquisar em livros, artigos, sites da Internet, autores que abordem a questão.

O AUTISMO

O autismo não é uma doença como as inúmeras conhecidas pelo homem, devido ao conjunto de sinais e sintomas, com muitas variáveis. Ainda não está claro como ela se processa no organismo, mas no seu início de vida, a mãe pode achar ter um bebê quieto, tranquilo; quando este também está lutando neste mundo para viver (AMY, 2001).

De acordo com Siegel (2006), independente das características próprias de cada criança, os pais não podem excluir o auxílio do profissional da saúde. É na anamnese colhida com os pais, que se chega a um entendimento. Assim como outras crianças com prejuízos de ordem emocional, física ou mental, a experiência é de que, quanto mais cedo se der o parecer médico, mais rapidamente a criança começa a ser cuidada.

É preciso ter critérios na avaliação desta criança, pois, algumas características podem ser encontradas em outros distúrbios; sejam de ordem psicológica, psiquiátrica ou do desenvolvimento. Também é necessário reconhecer que alguns sinais, podem ser vistos nas pessoas ditas normais.

Para auxiliar neste sentido, há o Manual de Diagnóstico e estatística de Doenças Mentais (DSM-IV), elaborado por psiquiatras americanos e os critérios da Organização Mundial de Saúde, na classificação internacional de doenças (CID-10). “... O DSM-IV é um sistema focado nos sintomas, os quais posteriormente definem categorias. O CID-10 é um sistema que busca definir um único nível diagnóstico capaz de explicar os problemas do paciente” (ARAÚJO, 2010, p. 15).

Para explicar o autismo, o Manual coloca-o como “distúrbios globais do desenvolvimento” e, na Classificação Internacional de Doenças, é conhecido como “transtorno invasivo do desenvolvimento”. Já na Classificação Psiquiátrica Francesa, é tratado como autismo e, faz parte do grupo de psicose infantil (ARAÚJO, 2010).

No Brasil, utiliza-se dos critérios da Classificação Internacional de Doenças localizando-o como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Ele existe, portanto, desde o nascimento e os especialistas já desenvolveram estudos que mostram alterações biológicas no feto em formação; dentre outros aspectos (SIEGEL, 2006).

Conforme Mello (2005), este pequeno ser parece não compreender a fala do adulto, pois, pode haver déficits auditivos e/ou visuais, em função do desenvolvimento prejudicado de seu cérebro no processar as informações. Consequentemente, a fala fica prejudicada e pode ocorrer da criança repetir o que foi dito. A ecolalia dá sinais de que sua psique está se desenvolvendo, mesmo que não entenda o significado da palavra.

A criança não consegue ligar ideias aos fatos, pois, seu pensamento é concreto e não consegue fazer generalizações, abstrações. Ela não consegue entender os vários significados de uma palavra e elaborar julgamento. Já um fato isolado, ela consegue entender (MELLO, 2005).

Muitas vezes, a criança pode estar ligada com alguma sensação particular, por exemplo, nos ruídos vindos do seu corpo, ou no vento, que move seu cabelo e, assim, a capacidade de estar atento a outra pessoa se torna prejudicada.

Junto com outras crianças, não interage; seja pela ausência ou dificuldades em sua fala, ou por não saber iniciar uma conversação. Seus movimentos motores são repetitivos ou são sempre os mesmos. Ela pode, por exemplo, bater uma mão na outra e o colega ao seu lado não entender (MELLO, 2005).

A criança autista pode passar horas folheando revistas, se detendo em cores, detalhes, ou se preocupar com partes de um determinado objeto, mas não conseguirá formar amigos; por suas limitações cognitivas e, por não entender os sentimentos do outro (PIMENTA, 2020).

De acordo com Orrú (2008), esta criança tem dificuldades em lidar com mudanças, pois, interiormente tem suas desorganizações. Precisa de rotinas e, a mudança de um trajeto na rua, no carro, por exemplo, vai ser experimentado como desagradável e ameaçador.

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO AUTISTA NO ENSINO REGULAR

Entre as diversas características do autismo, uma das que mais se destaca é o distúrbio da linguagem, visto que leva à inabilidade na interação social.

Na visão de Leontiev (2004) acerca da educação das crianças com atrasos mentais, essa diferenciação de crianças “normais” ou com atraso mental se deve aos testes psicológicos, o que por si já assegura uma educação total para as crianças “normais” e outra educação para as crianças com atraso mental.

As crianças autistas apresentam uma desordem na função social e cultural da comunicação. Mesmo aquelas que apresentam fala estruturada, existe uma inaptidão evidente em iniciar ou manter situações de diálogo. O campo restrito de interesses e a obstrução da desenvoltura da criança em considerar a influência do interlocutor diminuem intensamente sua participação social (GOLDBERG, 2006).

Assim sendo, é preciso compreender as diferenças de comportamento de crianças consideradas normais e as autistas, a fim de que os professores sejam capazes de intervir pedagogicamente em seu processo de inclusão escolar, uma vez que a Educação inclusiva é o esforço efetivo coletivo para

adequação do processo ensino-aprendizagem às diversidades dos educandos, fazendo uso de medidas democráticas de inserção incondicional do indivíduo com deficiência às escolas regulares, tendo como objetivo o exercício pleno de sua cidadania (TAVARES, FERREIRA & CESAR, 2014).

A Educação inclusiva não é apenas um fato, é um processo, que tem suas fases e precisa ser avaliado em todas elas, de modo responsável e crítico.

Para ser efetivamente inclusiva, a educação precisa considerar os desejos dos educandos autistas e não os rótulos sobre eles, suas potencialidades, capacidades e não apenas suas limitações. Não se trata de negar a diversidade, mas de saber que existe um ser humano para além das diferenças. É saber ler nas entrelinhas, enxergar além das aparências, presumir que diferenças exigem diversas intervenções pedagógicas e múltiplos olhares, sem, porém, reduzir o que se pode ensinar, subestimando o educando e suas reais possibilidades (ORRÚ, 2008).

Consoante Tavares, Ferreira e César (2014), embora muitos dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) tenham sido descritos na literatura há muitas décadas atrás, o autismo ainda continua desconhecido por grande parte da população brasileira. Até mesmo os professores desconhecem a respeito da sua origem e principais características.

A manifestação dos comportamentos estereotipados dos indivíduos autistas é um dos fatores mais relevantes na área social, representando um obstáculo notável para a instituição de relações entre as mesmas e seu ambiente. As principais características dos autistas dizem respeito a aspectos que estão diretamente associados às relações interpessoais como abstração, linguagem/comunicação e interação social, desenvolvendo assim, movimentos estereotipados (GOLDBERG, 2006).

Conforme Orrú (2008), comportamentos estereotipados são comportamentos diferentes, como sons estranhos, gritos, maneirismos com as mãos, movimentos do corpo, entre outros. Na atualidade, existem crianças autistas frequentando classes comuns, que utilizam recursos especializados, entre outros, cujos educadores alcançam uma prática pedagógica criativa enfrentando o desafio imposto por um educando que não fala de forma direta com as pessoas, como é o caso dos autistas.

Orrú (2008) sugere metodologias que são usadas na atualidade com crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Um desses métodos é o *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* (TEACCH), que possui como base teórica psicológica denominada de Behaviorismo. De acordo com essa teoria, o processo de ensino-aprendizagem é concebido por meio da relação estímulo-resposta.

O Método desenvolvido pela Divisão TEACCH da Universidade da Carolina do Norte (EUA), na década de 1960, não é considerado por seus idealizadores como método educacional somente, mas também como clínico. Tal método é baseado na organização do ambiente físico por meio de rotinas e sistemas de atividades. Desse modo, o ambiente é adaptado, facilitando a compreensão pelo indivíduo autista, assim como, facilita para que o educando compreenda o que se espera dele, visto que, para Schwartzman (2004, p. 240):

> Indivíduos autistas manifestam dificuldades graves no estabelecimento das relações entre pessoa e objeto, momentos de trabalho e momentos livres, associar ideias a partir do contexto no qual estão

inseridas e emitir a conduta esperada. Nesse sentido, é essencial a forma em que dispomos os móveis na sala de aula e como organizamos as diferentes áreas de trabalho.

Segundo Orrú (2008), o método TEACCH tem como finalidade desenvolver a independência do autista, que pode passar boa parte de seu tempo ocupando-se de modo independente. Parte da premissa que os indivíduos com autismo, de uma forma geral, aprendem melhor por visualização, apreciam rotinas e não gostam de surpresas. O ambiente de uma sala com o método TEACCH é totalmente visual, sinalizado e o uso da comunicação por figuras ocorre logo de início.

Ainda de acordo com a autora acima, a informação visual tem como propósito reduzir as dificuldades de comunicação apresentadas. A programação das atividades do dia precisa ser apresentada. Pode haver um quadro mostrando, em sequência, quais atividades ou tarefas o aluno irá realizar. O importante é a persistência até que a criança aprenda a usar a informação visual. Na maior parte das vezes, o uso desse método traz tranquilidade à criança, pois permite melhor compreensão e comunicação.

Orrú (2008) ressalta que o uso dos quadros exige um aprendizado. De início, alguém precisa fazer cada passo com a criança, colocando os cartões em sua mão e ensinando-a a colocá-lo no local correto. Quando a atividade tiver acabado, a criança deve voltar ao quadro para ver qual a próxima atividade e pegar seu respectivo cartão. Com o tempo ela deverá ser capaz de realizar a tarefa sozinha.

Na concepção da autora acima, a criança é avaliada de maneira individual e integrada à sala na qual um professor trabalhe com pouquíssimas crianças e o atendimento seja bem individualizado. Também são utilizados materiais montessorianos para o aprendizado da matemática e para o desenvolvimento da inteligência espacial. Apesar de parecer rotineiro e monótono, o método tem obtido muito êxito para crianças com autismo no mundo todo há vários anos.

No intuito de que a inclusão desse educando seja efetuada de maneira adequada, há três pontos a serem observados: a criança precisa ser inserida em uma sala cuja média de idade seja a mesma da sua idade cronológica, o nível de desenvolvimento entre os alunos deve ser semelhante e, por último, evitar com que os problemas de comportamento interfiram na convivência dessa criança.

Destaca Orrú (2008) que o educador precisa sempre se certificar que o educando esteja realmente prestando atenção e fazer que ele sente na primeira fila. Verificar se está fazendo as tarefas no caderno e repetir seu nome diversas vezes ao longo da aula, visto que o autista pode apresentar dificuldade de organização e de memorização, por isso, é recomendável um caderno com fotos de atividades.

Dessa forma a inclusão da criança com deficiência não irá interferir na rotina e no “currículo” da escola, no entanto, precisam ser criadas atividades nas quais o educando possa ser incluído e interaja com os outros. Caso a criança apresente algum tipo de estereotipia (movimentos repetidos) ou ecolalia (repetição de palavras ou frases), o educador precisa fazer que a atenção dela retorne à atividade que estava sendo realizada. É de primordial importância a cooperação da família e o apoio do professor nas tarefas ou eventuais problemas.

Na opinião de Goldberg (2006), o educador é de fundamental importância entre a relação dos alunos com a criança autista e devem ser preparadas atividades em que os outros alunos lhe ofereçam coisas interessantes. Ofereça e peça-lhe ajuda; faça-lhe algum elogio, dê sinais de afeto; faça-lhe perguntas e insistam até obter a resposta, jogos no qual o aluno deficiente tenha função.

Há três importantes condições: o perfil de desenvolvimento da criança autista é irregular e precisa ser respeitado; deverá ser incluído o ensino de coisas que não precisam ser ensinadas a uma criança sem deficiência e, por fim, essa criança pode apresentar problemas de comportamento graves e difíceis de compreender. Tais problemas podem estar associados a três fatores, mas que podem ser corrigidos: problema de comunicação, a atividade sugerida é excessivamente fácil ou excessivamente difícil e demorada (ORRÚ, 2008).

A experiência é primordial para o educando com Autismo, uma vez que a grande parte das atividades propostas, ele não consegue aprender sozinho; por isso, quando adequada ao mesmo, a capacidade de aprendizagem é elevadíssima. Um dos problemas das crianças com autismo é a comunicação verbal. Neste sentido, o professor tem que ter uma linguagem bem “clara” com esse educando, um sistema de comunicação que ele consiga entender. Outro problema é fazer escolhas, o educador precisa sempre se certificar que esse educando já aprendeu fazê-las (BAPTISTA & BOSA, 2002).

Conforme Orrú (2008), as atividades sociais devem ser inseridas de forma lenta, mas com persistência. Tudo para esse educando deve ser organizado e claro. Haverá poucos problemas de comportamento com o aluno, se o programa educacional for adequadamente planejado. A figura do professor é essencial na relação da criança com autismo com os outros alunos e com o próprio meio. O professor precisa tentar compreender esse aluno ao máximo e procurar auxiliá-lo onde tem dificuldade, sobretudo na aprendizagem e na adaptação.

A sala de aula precisa ser organizada com espaços que promovam o aprendizado e o trabalho independente. As atividades propostas para os educandos com Autismo são atividades que visem o aprendizado ou o desenvolvimento da independência. Tais atividades deverão ser incluídas na rotina de trabalho, porque se deixarmos para a criança opinar, provavelmente ela vai preferir ficar andando pela sala a fazer a atividade proposta, que devem ser no início curtas e simples (GOLDBERG, 2006).

Para que a inclusão na escola regular conquiste bons resultados é absolutamente necessário salas de apoio e educadores especializados que saibam avaliar sua eficiência e problemas de comportamento, organizar sistemas de trabalho e definir estratégias, porém, além de tudo isso, o educador precisa ser capaz de conduzir o aluno a conseguir transmitir tudo o que quer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o amor poderia abrir todas as portas da não comunicação. Nesta visão romântica e ingênua, registrou-se o caso de uma criança com movimentos estereotipados, fechada em seu mundo e, a luta da mãe, para sua integração.

Para o trabalho, foi preciso aprofundar leituras e, a crença anterior sobre o amor não se desfaz, mas influencia inúmeras pessoas pelo mundo; despertando atenção e estudos. O conhecimento precisa evoluir e, assim, fazer luz à tanta ignorância.

Na sintonia de interesses e, na comunhão de ideais, cabeça e coração florescem; tanto dos pesquisadores profissionais de saúde e educação, como das famílias que têm uma criança autista.

Sobre as possibilidades de sua evolução, ele ocorre desde o progresso infinitamente centesimal às possibilidades da mente continuar trabalhando, com prognóstico menos favorável, ou pelo seu intelecto mais preservado.

A ciência tem um papel ímpar para a compreensão do autismo infantil, mas seguido bem de perto, há de vir o amor em todas as pessoas que estejam envolvidas nesta questão.

Ainda hoje desconhece-se a origem exata do AUTISMO, mesmo diante de todo o esforço de pesquisadores, médicos, psicólogos... Este transtorno ainda representará um desafio para a humanidade por muito tempo e fará sofrer aqueles que com ela convive.

De um modo geral, o autismo não é uma enfermidade, mas sim uma alteração do desenvolvimento das funções do cérebro. As pessoas com autismo clássico apresentam basicamente três tipos de sintoma: interação social limitada, problemas com a comunicação verbal e não-verbal e com a imaginação, e atividades e interesses limitados, intensos, o pouco usuais. Mesmo que não exista uma "cura", o cuidado apropriado pode promover um desenvolvimento relativamente normal e reduzir os comportamentos considerados inapropriados. As pessoas com autismo têm uma esperança de vida normal.

Não importa o grau de deficiência do indivíduo, o mais importante é o diagnóstico exato, que deve ser realizado por um profissional qualificado, que procure saber da história do mesmo.

Além das necessidades de uma criança considerada normal, o autista necessita de um acompanhamento rigoroso para o desenvolvimento de aprendizados, como por exemplo, na utilização de vaso sanitário, na sociabilização, na comunicação, na coordenação motora, etc., e, com esse intuito, torna-se indispensável o acompanhamento de uma Equipe Multidisciplinar, isto é, de vários profissionais agindo em conjunto, como, Médico, Fisioterapeuta, Fonoaudiólogo, Psicólogo, Neurologista, visto que o acompanhamento clínico em equipe possibilita resultados ainda mais positivos e, em parceria, escola especial com profissionais capacitados faz com que estas crianças tenham oportunidades de desenvolvimento reais. A ausência deste trabalho conduz a criança a um quadro extremamente debilitante.

O ser humano precisa ser compreendido em sua totalidade. Os trabalhos com estas crianças, que logo se tornará um adulto, precisa abranger todos esses setores. Espero sinceramente que os progressos conquistados por outros povos, cheguem logo ao nosso país e ampliem as chances de sua evolução.

Assim, para que a Educação Inclusiva a todos saia do papel e vá para as salas de aula regulares é necessário que todos, família, educadores e escola, tenham consciência do seu papel. As políticas públicas precisam ser efetivamente praticadas. Os indivíduos em geral devem ter o respeito às diferenças, para que a educação do futuro envolva todos, e não apenas uma minoria privilegiada.

Que cada um de nós possa fazer bom uso das possibilidades de crescimento interior, da oportunidade dos estudos e, com isso, outros corações sejam despertados. É a nossa responsabilidade, não tenho a menor dúvida.

REFERÊNCIAS

AMY, D. M. **Enfrentando o autismo:** a criança autista, seus pais e a relação terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ARAÚJO, C. A. **O Processo de Individuação no Autismo**. 3ª ed. São Paulo: Mennem, 2010.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e educação:** reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ENRICONE, J. R. B.; GOLDBERG, K. (Orgs.). **Necessidades educativas especiais:** Subsídios para a prática. Erechim: Edifapes, 2008.

GOLDBERG, K. **A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de Down:** Um estudo comparativo. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MELLO, A. M. **Autismo:** Guia Prático. 4ª ed. Brasília: Corde, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

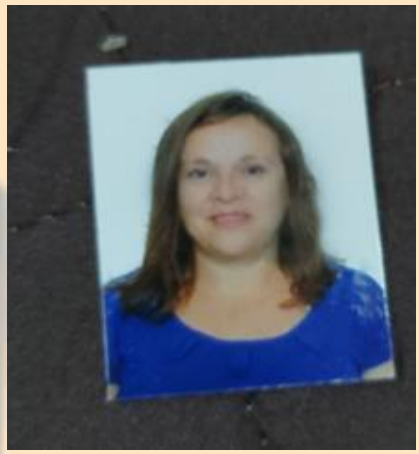
ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**. Interação social no cotidiano escolar. 2ª ed. São Paulo: Book Toy, 2008.

PIMENTA, P. R. **Autismo:** déficit cognitivo ou posição do sujeito? Disponível: <http://www.ebp.org.br/biblioteca/pdf_biblioteca/Paula_Pimenta_Autismo_deficit_cognitivo_ou_posicao_do_sujeito.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo infantil**. 2ª ed. São Paulo: Memnon, 2004.

SIEGEL, B. **O Mundo da Criança com Autismo.** Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo. Portugal: Porto Editora, 2006.

TAVARES, B. S.; FERREIRA, C. H.; CESAR, J. R. V. **A Inclusão do aluno com Autismo no ensino regular**: um estudo numa Escola Pública de Belém. TCC (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade do Estado do Pará, 2014.



MUSICALIZAÇÃO E ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MUSICAL EDUCATION AND THE ARTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

VALÉRIA ARTHUR LOPES DOS SANTOS
Graduação em Pedagogia; Pós-graduada em Artes de contar Histórias pela FACONNECT (2023); Professora de Educação Infantil no CEI Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo aborda a importância da musicalização e das artes na educação infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa evidencia que as experiências musicais e artísticas favorecem aspectos cognitivos, motores, sociais e emocionais, além de estimularem a criatividade, a imaginação e a expressão. Ao longo do trabalho, são discutidos conceitos fundamentais relacionados à musicalização, às artes e à sua inserção no contexto educacional, com base em diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também são analisados o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem e a relevância de práticas pedagógicas planejadas e significativas. O estudo aponta ainda os desafios enfrentados na implementação dessas práticas, como a falta de formação docente e de recursos, bem como as possibilidades de superação por meio de estratégias criativas e contextualizadas. Conclui-se que a musicalização e as artes são essenciais na educação infantil, contribuindo para a formação de crianças mais sensíveis, críticas, participativas e capazes de interagir de maneira significativa com o mundo ao seu redor.

Palavras-chave: musicalização; artes; educação infantil; desenvolvimento infantil; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article addresses the importance of music education and the arts in early childhood education, highlighting their contributions to the child's holistic development. Research shows that musical and artistic experiences foster cognitive, motor, social, and emotional aspects, while also stimulating creativity, imagination, and expression. Throughout the paper, fundamental concepts regarding music education, the arts, and their integration into the educational context are discussed, drawing on guidelines such as the National Common Curricular Base (BNCC). The role of the teacher as a mediator of the learning process and the importance of planned, meaningful pedagogical practices are also analyzed. Furthermore, the study identifies challenges faced in implementing these practices—such as a lack of teacher training and resources—as well as ways to overcome them through creative, contextualized strategies. It concludes that music education and the arts are essential in early childhood education, contributing to the development of children who are more sensitive, critical, and participatory, and capable of interacting meaningfully with the world around them.

Keywords: music education; arts; early childhood education; child development; pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A educação infantil representa a primeira etapa da educação básica e constitui um período fundamental para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais, motores e culturais. Nesse contexto, a musicalização e as artes assumem um papel de grande relevância, pois possibilitam experiências que vão além da aprendizagem tradicional, promovendo a expressão, a criatividade e a construção da identidade desde os primeiros anos de vida.

A inserção da música e das diversas linguagens artísticas no cotidiano escolar favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da percepção estética das crianças, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e participativos. Por meio dessas práticas, as crianças exploram sons, ritmos, cores, formas, movimentos e dramatizações, ampliando suas formas de comunicação e interação com o mundo ao seu redor.

Além disso, a musicalização e as artes se configuram como importantes instrumentos pedagógicos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo e prazeroso. Essas experiências permitem que a criança aprenda de forma lúdica, respeitando seu tempo, suas singularidades e suas formas próprias de expressão, elementos essenciais para uma educação que valoriza a infância em sua totalidade.

Dessa forma, compreender a importância da musicalização e das artes na educação infantil é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais integradoras e humanizadoras. Este artigo tem como objetivo discutir as contribuições dessas linguagens para o desenvolvimento infantil, bem como refletir sobre o papel do educador e as diretrizes que orientam sua aplicação no contexto escolar.

A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A musicalização na educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, uma vez que envolve aspectos cognitivos, motores, afetivos e sociais. Desde os primeiros anos de vida, o contato com sons, ritmos e melodias possibilita à criança explorar o mundo de forma sensorial e significativa, favorecendo a construção de aprendizagens diversas. A música, nesse contexto, não deve ser compreendida apenas como entretenimento, mas como uma linguagem que contribui diretamente para o desenvolvimento humano.

Por meio de atividades musicais, como cantigas, brincadeiras rítmicas e exploração de instrumentos, as crianças desenvolvem habilidades importantes, como atenção, memória, coordenação motora e percepção auditiva. Além disso, a musicalização contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, pois o contato frequente com letras de músicas amplia o vocabulário, estimula a articulação das palavras e fortalece a consciência fonológica, aspecto essencial no processo de alfabetização futura.

Outro ponto relevante diz respeito ao caráter social da música. Ao participar de atividades coletivas, como rodas de canto e jogos musicais, a criança aprende a conviver em grupo, respeitar o outro e desenvolver noções de cooperação e pertencimento. Nesse sentido, a musicalização também contribui para o desenvolvimento socioemocional, favorecendo a expressão de sentimentos e a construção de vínculos afetivos.

Conforme destaca Brito (2003), a música na educação infantil deve ser trabalhada de forma significativa, respeitando o universo da criança e suas formas de expressão:

> “A música é uma linguagem que organiza, de forma expressiva, sons e silêncios, permitindo à criança vivenciar, experimentar e compreender o mundo de maneira sensível e criativa” (BRITO, 2003, p. 25).

Dessa forma, a musicalização se configura como uma prática pedagógica essencial na educação infantil, pois amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis, criativos e capazes de se expressar de maneira plena.

A ARTES COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As artes constituem uma das principais formas de linguagem na educação infantil, possibilitando à criança expressar ideias, sentimentos e percepções de maneira simbólica e criativa. Por meio das artes visuais, da dança, do teatro e da música, a criança amplia suas formas de comunicação, indo além da linguagem verbal e explorando diferentes maneiras de interagir com o mundo. Nesse sentido, as práticas artísticas tornam-se essenciais para o desenvolvimento integral, pois favorecem a construção da identidade, da autonomia e da sensibilidade estética.

No contexto educacional, trabalhar com artes implica oferecer às crianças oportunidades de experimentação, criação e apreciação. Atividades como pintura, desenho, modelagem, dramatização e expressão corporal permitem que a criança explore materiais, texturas, cores e movimentos, desenvolvendo sua imaginação e capacidade criativa. Além disso, essas experiências contribuem para o desenvolvimento da coordenação motora fina e ampla, bem como para a organização do pensamento e a resolução de problemas.

Outro aspecto relevante das artes na educação infantil é a valorização da cultura e da diversidade. Ao entrar em contato com diferentes manifestações artísticas, a criança amplia sua visão de mundo, reconhece diferentes formas de expressão e desenvolve o respeito às diferenças culturais. Dessa forma, as artes também desempenham um papel importante na formação de sujeitos críticos e conscientes de seu contexto social.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as linguagens artísticas devem ser compreendidas como meios de expressão e comunicação essenciais no processo educativo:

> “As diferentes linguagens (corporal, musical, plástica e dramática) constituem formas importantes de expressão e comunicação humana, fundamentais para o desenvolvimento das capacidades das crianças” (BRASIL, 1998, p. 89).

Assim, as artes na educação infantil não devem ser tratadas como atividades secundárias, mas como elementos centrais do processo pedagógico, contribuindo significativamente para a formação integral da criança e para o desenvolvimento de sua sensibilidade, criatividade e capacidade de expressão.

A LUDICIDADE COMO ELEMENTO CENTRAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A ludicidade constitui um elemento essencial no processo de aprendizagem na educação infantil, sendo uma das principais formas pelas quais as crianças compreendem e interagem com o mundo. Nesse contexto, a musicalização e as artes se destacam por possibilitarem experiências lúdicas que integram brincar, aprender e se expressar, favorecendo o desenvolvimento integral da criança de maneira significativa e prazerosa.

O brincar, associado às práticas musicais e artísticas, permite que a criança explore sons,

movimentos, cores e formas de maneira espontânea, estimulando a curiosidade, a criatividade e a imaginação. Atividades como cantigas de roda, jogos rítmicos, dramatizações e produções artísticas promovem o envolvimento ativo da criança no processo de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e contextualizado. Dessa forma, o aprendizado ocorre de maneira natural, respeitando o ritmo e os interesses individuais.

Além disso, a ludicidade contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, uma vez que o brincar em grupo favorece a cooperação, a troca de experiências e a construção de regras de convivência. A interação durante atividades lúdicas possibilita que a criança aprenda a lidar com desafios, frustrações e conquistas, aspectos importantes para sua formação pessoal e social.

No campo pedagógico, compreender a importância do lúdico implica reconhecer que o brincar não é apenas um momento de descontração, mas uma estratégia de ensino que favorece a construção do conhecimento. A musicalização e as artes, quando integradas ao brincar, potencializam as experiências de aprendizagem, tornando-as mais significativas e duradouras.

Conforme destaca Kishimoto (2011), o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil:

> “O brincar é uma forma privilegiada de aprendizagem, pois permite à criança experimentar, explorar, criar e construir conhecimentos a partir de suas próprias ações” (KISHIMOTO, 2011, p. 30).

Dessa forma, a ludicidade, aliada à musicalização e às artes, configura-se como um eixo estruturante da educação infantil, contribuindo para a formação de crianças mais criativas, autônomas e participativas em seu processo de aprendizagem.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MUSICALIZAÇÃO E NAS ARTES

O professor desempenha um papel fundamental no processo de musicalização e no desenvolvimento das artes na educação infantil, atuando como mediador das experiências de aprendizagem e responsável por criar um ambiente rico em estímulos, que favoreça a expressão, a criatividade e a participação ativa das crianças. Nesse contexto, sua atuação vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo a organização de situações pedagógicas que possibilitem a exploração, a experimentação e a construção do conhecimento.

Na prática pedagógica, o educador deve considerar as características do desenvolvimento infantil, respeitando o tempo, os interesses e as necessidades das crianças. Ao planejar atividades de musicalização e artes, é essencial que o professor proponha experiências diversificadas, como exploração de sons, utilização de instrumentos musicais, atividades de movimento corporal, pintura, desenho e dramatização. Essas propostas devem ser significativas e contextualizadas, promovendo o envolvimento das crianças e favorecendo aprendizagens mais efetivas.

Além disso, o professor deve incentivar a autonomia e a criatividade, evitando práticas rígidas e padronizadas que limitem a expressão infantil. É importante valorizar o processo de criação, e não apenas o produto final, reconhecendo as produções das crianças como manifestações legítimas de suas vivências e percepções. Dessa forma, o ambiente educativo torna-se mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral.

Outro aspecto relevante refere-se à mediação das interações sociais. O professor deve estimular a colaboração, o respeito mútuo e a escuta sensível, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Nesse sentido, a atuação docente é essencial para potencializar as experiências com música e artes, tornando-as momentos de aprendizagem significativa.

De acordo com Vygotsky (1991), o processo de aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação do outro, especialmente do professor:

> "O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam" (VYGOTSKY, 1991, p. 98).

Dessa forma, o professor, ao atuar como mediador, contribui diretamente para o desenvolvimento das crianças, promovendo experiências que integram musicalização e artes de maneira significativa, lúdica e formativa.

A MUSICALIZAÇÃO E AS ARTES NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes fundamentais para a educação básica no Brasil, reconhecendo a importância das experiências com musicalização e artes no desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Nesse documento, as práticas pedagógicas devem estar organizadas a partir dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiência, que valorizam a criança como sujeito ativo, capaz de explorar, expressar-se e construir conhecimentos.

No âmbito da educação infantil, a BNCC destaca especialmente os campos de experiência "Traços, sons, cores e formas" e "Corpo, gestos e movimentos", nos quais as linguagens artísticas e musicais são centrais. Esses campos incentivam a exploração de diferentes materiais, sons, ritmos, movimentos e expressões, promovendo a ampliação das formas de comunicação e interação das crianças com o meio. Dessa forma, a musicalização e as artes são compreendidas como elementos essenciais no processo educativo, e não como atividades secundárias.

A BNCC também enfatiza a importância de proporcionar experiências significativas que integrem o brincar, a expressão e a convivência, respeitando as especificidades da infância. Nesse sentido, o trabalho com música e artes deve ser planejado de forma intencional, considerando os interesses das crianças e promovendo a participação ativa em atividades criativas e colaborativas. Essas práticas

contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da apreciação estética.

Além disso, o documento reforça a necessidade de valorizar a diversidade cultural, possibilitando que as crianças tenham contato com diferentes manifestações artísticas e musicais. Essa abordagem favorece a construção de uma educação inclusiva, que respeita as diferenças e amplia o repertório cultural dos alunos desde a infância.

De acordo com a BNCC (2018), as experiências com linguagens artísticas são fundamentais para o desenvolvimento das crianças:

> "As experiências com música, artes visuais, dança e teatro ampliam as possibilidades de expressão, comunicação e criação das crianças, contribuindo para seu desenvolvimento integral" (BRASIL, 2018, p. 41).

Dessa forma, a BNCC orienta práticas pedagógicas que integram musicalização e artes de maneira significativa, reforçando sua importância na formação de crianças criativas, sensíveis e participativas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas que envolvem musicalização e artes na educação infantil devem ser planejadas de forma intencional, considerando as especificidades do desenvolvimento infantil e os interesses das crianças. Essas práticas precisam proporcionar experiências significativas, nas quais os alunos possam explorar, criar, experimentar e expressar-se de maneira livre e criativa, favorecendo o aprendizado de forma lúdica e integrada.

No contexto da musicalização, é importante incluir atividades como cantigas de roda, exploração de diferentes ritmos, utilização de instrumentos musicais — tanto convencionais quanto confeccionados com materiais recicláveis — e jogos sonoros. Essas propostas estimulam a percepção auditiva, a coordenação motora e a memória, além de promoverem a socialização e o trabalho em grupo. Já nas artes, atividades como pintura, desenho, colagem, modelagem e dramatização permitem que a criança desenvolva sua imaginação, sua expressividade e sua autonomia.

Outro aspecto relevante é a valorização do processo de criação, em detrimento do produto final. As práticas pedagógicas devem priorizar a experimentação e a vivência, respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança. Dessa forma, o professor contribui para a construção de um ambiente acolhedor, onde os alunos se sintam seguros para se expressar e criar sem medo de julgamentos.

Além disso, é fundamental que as atividades estejam articuladas ao cotidiano das crianças, considerando seu contexto sociocultural. A inserção de músicas populares, brincadeiras tradicionais e manifestações artísticas locais contribui para a valorização da cultura e para o fortalecimento da identidade infantil. Essa abordagem também amplia o repertório cultural e favorece a construção de significados mais próximos da realidade dos alunos.

De acordo com Ostetto (2000), o planejamento pedagógico na educação infantil deve partir das vivências e interesses das crianças, promovendo aprendizagens significativas:

> “O planejamento na educação infantil deve considerar a criança como sujeito ativo, que aprende por meio da experiência, da interação e da construção de significados” (OSTETTO, 2000, p. 56).

Dessa forma, as práticas pedagógicas com musicalização e artes devem ser dinâmicas, participativas e contextualizadas, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Apesar do reconhecimento da importância da musicalização e das artes na educação infantil, sua efetiva implementação nas instituições de ensino ainda enfrenta diversos desafios. Entre os principais obstáculos, destacam-se a falta de formação específica dos professores, a escassez de recursos materiais, a ausência de espaços adequados e, em muitos casos, a desvalorização dessas áreas no currículo escolar. Esses fatores contribuem para que a música e as artes sejam, por vezes, tratadas como atividades secundárias ou meramente recreativas.

A formação docente é um dos aspectos mais relevantes nesse contexto. Muitos professores não se sentem preparados para desenvolver práticas de musicalização e artes, o que limita a diversidade e a qualidade das experiências oferecidas às crianças. Nesse sentido, torna-se fundamental investir em formação inicial e continuada, proporcionando aos educadores conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem uma atuação mais segura e criativa.

Outro desafio refere-se à organização do tempo e do espaço pedagógico. Em algumas instituições, as atividades artísticas são pouco frequentes ou não estão integradas ao planejamento pedagógico de forma sistemática. Para superar essa realidade, é necessário compreender a musicalização e as artes como elementos essenciais do processo educativo, que devem estar presentes no cotidiano das crianças de maneira intencional e significativa.

Por outro lado, existem diversas possibilidades que podem contribuir para a superação desses desafios. A utilização de materiais alternativos, como instrumentos confeccionados com objetos recicláveis, a valorização da cultura local e a integração das artes com outras áreas do conhecimento são estratégias que ampliam as oportunidades de aprendizagem. Além disso, o uso de recursos tecnológicos e a troca de experiências entre educadores podem enriquecer as práticas pedagógicas.

A valorização do professor como agente fundamental no processo educativo é essencial para a efetivação dessas práticas. Conforme destaca Nóvoa (1992), a qualidade da educação está diretamente relacionada à formação e ao reconhecimento dos profissionais da área:

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma

adequada formação de professores" (NÓVOA, 1992, p. 14).

Dessa forma, embora existam desafios na implementação da musicalização e das artes na educação infantil, também há inúmeras possibilidades de transformação. Investir na formação docente, na valorização dessas linguagens e na criação de ambientes educativos mais ricos e estimulantes é fundamental para garantir uma educação mais completa, sensível e significativa para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A musicalização e as artes na educação infantil constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, motores, sociais, emocionais e culturais. Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que essas linguagens não devem ser vistas apenas como atividades complementares, mas como práticas essenciais no processo educativo, capazes de promover aprendizagens significativas e experiências enriquecedoras.

As atividades musicais e artísticas favorecem a expressão, a criatividade, a imaginação e a construção da identidade, permitindo que a criança se reconheça como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Além disso, contribuem para o fortalecimento das interações sociais, da autonomia e da sensibilidade, aspectos indispensáveis para a formação humana desde os primeiros anos de vida.

Outro ponto relevante diz respeito ao papel do professor, que atua como mediador e facilitador das experiências, sendo responsável por criar ambientes educativos que estimulem a participação, a exploração e a experimentação. Para isso, torna-se essencial investir na formação docente e na valorização das práticas pedagógicas que integram música e artes ao cotidiano escolar.

Apesar dos desafios ainda existentes, como a falta de recursos e de formação específica, as possibilidades de atuação são amplas e podem ser desenvolvidas de forma criativa e contextualizada. A utilização de materiais simples, a valorização da cultura local e o planejamento intencional são caminhos viáveis para a efetivação dessas práticas.

Dessa forma, conclui-se que a musicalização e as artes desempenham um papel indispensável na educação infantil, contribuindo para a formação de crianças mais criativas, sensíveis, críticas e participativas, preparadas para interagir de maneira significativa com o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

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

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

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

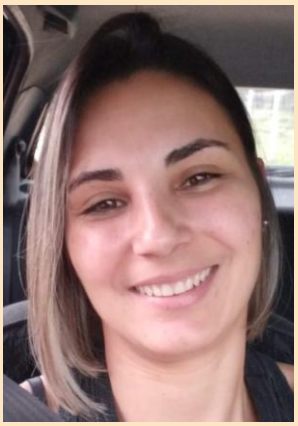
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



AVALIAÇÃO PROCESSUAL: UMA ALTERNATIVA QUALITATIVA PARA A APRENDIZAGEM AUTÔNOMA

PROCESS-BASED ASSESSMENT: A QUALITATIVE ALTERNATIVE FOR AUTONOMOUS LEARNING

VALQUÍRIA MARIA FERREIRA DE MELO ABATEPAULO
Licenciada em Química pela UNG- Universidade Guarulhos (2008); Bacharel em Química pela UNG- Universidade Guarulhos (2008); Pós-graduada em Neuropsicopedagogia Clínica pela Faculdade CENSUPEG (2019); Pós-graduada em Neuropsicopedagogia institucional pela Faculdade CENSUPEG (2021); Pós-graduada em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva pela Faculdade CENSUPEG (2021), Licenciada em Educação Física pela UNICV- Universidade Cidade Verde (2025). Professora de Educação Infantil em CEI Jardim Maia. Professora de Educação Básica II e Ensino médio, na Escola Estadual Hugo de Aguiar.

RESUMO

O presente artigo busca analisar como a avaliação educacional escolar vem sendo tratada e aplicada de forma punitiva e classificatória, sendo que seu objetivo deveria ser fazer parte da construção do conhecimento do aluno de forma qualitativa e contínua. Este texto ressalta a importância da avaliação para o desempenho do educando e do educador em sala de aula, ou seja, a avalição é uma reflexão sobre o nível de trabalho escolar tanto do professor quanto dos alunos, que deve ter como ponto de partida e chegada à aprendizagem. É necessário que essa avaliação escolar faça parte da aprendizagem, levando em consideração as capacidades e limitações de cada aluno, onde a avaliação se coloca a favor do desenvolvimento da aprendizagem e não como punição ou classificação. Para transpor essa realidade, é proposta uma avaliação de forma processual e integrada ao processo de aprendizagem, sendo vista como meio e não fim da aprendizagem escolar, baseada nas reflexões de autores como Hoffmann (2009), Libâneo (2013), Luckesi (1998, 2005) e Vasconcellos (2008), bem como no que é colocado nos documentos oficiais da educação como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Educação.

ABSTRACT

This article analyzes how school-based educational assessment is currently treated and applied in a punitive and classificatory manner, whereas its objective should be to contribute to the construction of student knowledge in a qualitative and continuous way. The text highlights the importance of assessment for the performance of both the learner and the educator in the classroom; that is, assessment serves as a reflection on the academic work of both teacher and students, with learning acting as both the starting point and the ultimate goal. It is essential that such assessment be integrated into the learning process, taking into account each student's capabilities and limitations, thereby fostering learning development rather than serving as a means of punishment or classification. To transform this reality, the article proposes an assessment approach that is procedural and integrated into the learning process—viewed as a means rather than an end in itself. This proposal draws on the insights of authors such as Hoffmann (2009), Libâneo (2013), Luckesi (1998, 2005), and Vasconcellos (2008), as well as official educational documents such as the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) and the National Curriculum Parameters (PCNs).
Keywords: Assessment. Learning. Education.

INTRODUÇÃO

Partindo do princípio de que avaliação escolar é uma etapa inerente da aprendizagem e que precisa ser utilizada de forma a colaborar para o desenvolvimento dos alunos, esta pesquisa tem como tema a utilização da avaliação processual como alternativa para o uso da avaliação escolar de forma qualitativa. O problema constato é em que medida a avaliação processual pode contemplar a aprendizagem de forma significativa às crianças do Ensino Fundamental I, uma vez que ainda existe um olhar para a avalição como momento de “medir força” e funcionar como controle de poder dos professores perante os alunos.

A avaliação escolar é um tema que está em constante discussão, seja em nível micro, dentro da escola, seja em nível macro, no Ministério da Educação, das Secretarias de Educação, sejam elas municipais, estaduais ou federais, mas é um tema que permite a divergência de olhares e concepções de como deve ser aplicada e utilizada.

É consenso que a avaliação é um instrumento importante no ensino-aprendizagem, pois pode e deve permitir a análise do progresso do aluno quanto ao conteúdo e discussões realizadas no decorrer do período. Esse instrumento além de permitir analisar o progresso do aluno, permite também acompanhar suas dificuldades e necessidades quanto a apoio diferenciado dentro da sala de aula e fora dela, uma vez que possa necessitar do acompanhamento dos familiares para melhor desenvolver sua aprendizagem.

Porém, existe diferença entre dar nota e analisar o progresso e desenvolvimento do aluno acaba se confundindo na relação de autoridade que o professor exerce e sala de aula e utiliza esse instrumento como punição aos mais inquietos e rebeldes. Devido a isso, este trabalho busca o objetivo de

compreender a avaliação processual como prática inovadora para mensurar e contemplar a aprendizagem significativa. Em seus objetivos específicos temos a possibilidade de identificar os processos de ensino e aprendizagem a luz da lógica hegemônica do capitalismo; analisar a avaliação como etapa de um processo e considerar a avaliação processual como possibilidade de avaliação dos conteúdos curriculares de forma qualitativa.

Apesar da existência de inúmeros estudos e pesquisas na área da avaliação educacional, a avaliação da aprendizagem, ainda é um processo lacunar, complexo, polêmico e muito discutido.

A avaliação da aprendizagem é um instrumento que está diretamente ligada ao desempenho do aluno e do professor na sala de aula. É uma das dimensões de um processo mais amplo que envolve a escola e o sistema educacional, deve ser parte integrante do processo ensino – aprendizagem e tem funções diagnóstica, entendida como um processo contínuo de informações, análise, reflexão e tomada de decisões sobre o desenvolvimento e desempenho dos alunos na apropriação do conhecimento.

O processo avaliativo parte do pressuposto de que se defrontar com dificuldades é inerente ao ato de aprender, assim, o diagnóstico de dificuldades e facilidades deve ser compreendido não como um veredicto que irá culpar ou absolver o aluno, mas sim como uma análise da situação escolar atual do aluno, em função das condições de ensino que estão sendo oferecidas.

A avaliação possibilita conhecer a trajetória, o rendimento escolar, a frequência dos alunos, os mecanismos de prevenção da evasão escolar, o desempenho de cada estudante, permiti repassar para os pais, para os dirigentes dos sistemas e para a comunidade o que estamos e como estamos trabalhando na escola, o que conseguimos e o que precisamos fazer.

Percebemos que para além da necessidade de quantificar o aprendizado do aluno, a avaliação visa observar e compreender o que pode e deve ser feito para melhorar a aprendizagem daquele aluno, respeitando suas peculiaridades e individualidade. Vasconcellos (2008, p 57) nos coloca que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento. Não somente Vasconcellos, mas como demais autores pesquisados e discutidos, bem como a legislação brasileira que pauta a educação, coloca a avaliação da aprendizagem em um patamar de apoio ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, não como produto final.

Sendo assim percebemos que é preciso buscar novas alternativas de utilização da avaliação escolar, trazendo à baila a mediação do professor para com a aprendizagem do alunado, indo além da quantificação do que foi assimilado, tornando a aprendizagem e o ensino mais ativo e dinâmico, onde os alunos de fato consigam se perceber como autores de seu conhecimento. Para tanto, este trabalho será baseado na pesquisa bibliográfica, analisando a legislação brasileira da educação e autores que tratam da temática de forma a embasar as questões que a pesquisa busca responder.

O PROCESSO DE ENSINO E AVALIAÇÃO E SUA LÓGICA HEGEMÔNICA

Ensinar pode ter como sinônimo transformar, transformar pessoas, transformar hábitos, transformar costumes, transformar a sociedade. Ensinar exige dedicação, vontade e sabedoria para compreender as dinâmicas e processos que fazem parte da realidade social que nos cerca e a busca das possibilidades de transformar essa realidade, quando a mesma não comunga com os objetivos da educação: desenvolvimento e aprendizagem do ser.

Ensinar por vezes é visto como transmissão de conteúdo, mera atividade de inserir nas cabeças dos alunos os conteúdos e matérias que devem ser passados pelo professor, sendo este o detentor do conhecimento, reduzindo os alunos a meros expectadores e esponjas sugadoras destes conteúdos. Essa visão de ensino subestima a capacidade dos alunos de se desenvolver de forma independente e autônoma, interferindo na mediação e interação que pode e deve ocorrer no meio escolar.

Mas essa visão do ensino, da escola, não é algo do senso comum, pelo contrário, ela foi forjada ao longo da história da educação para que hoje seja vista desta forma.

Com base nas transformações que ocorriam na sociedade – sejam elas econômicas e políticas, que refletiam no social – as teorias da educação se moldavam para atender as demandas das classes dominantes, fazendo aumentar cada vez mais o distanciamento da educação privada, onde estão os privilegiados, da educação pública, que convive com o sucateamento e omissão por parte dos gestores e governantes, que assim alimenta a ordem hegemônica estabelecida.

As tendências que mais tiveram impacto na educação, principalmente brasileira foram as liberais e progressistas, essas se dividem em pedagogias que impactaram e ainda impacta a escola que temos hoje em nossa sociedade. Importante destacar que nenhuma tendência pedagógica atuou de forma isolada nas escolas, pois cada uma articulava-se com o que existia de característica da anterior, atualizando, modificando, mas construindo baseado no existente, tentando ir além das limitações, mas sempre de acordo com as necessidades econômicas e políticas da época.

Dividida em pedagogia tradicional, pedagogia renovada (Escola Nova) e pedagogia tecnicista, a tendência pedagógica liberal focou seus esforços na educação da classe burguesa, classe que ascendia a sua época, com a estruturação do capitalismo, pretendia desenvolver os descendentes da burguesia para atuar na manutenção da hegemonia e assim aprimorou o sucateamento da educação pública, que em discurso, deveria ser igualmente satisfatória para toda a população, mas a escola pública sofreu depreciação para justamente evitar que as classes subalternas tivessem acesso à educação de qualidade e pudessem chegar a mesma posição social, prevalecendo o sistema meritocrático e elitista.

Em sua obra, Libâneo nos aponta a atual situação que vive a educação com o modelo de exploração e manipulação do capitalismo:

> [...] verifica-se que a atual configuração estrutural e educacional, no plano mundial, impõe novos desafios e um novo discurso ao setor educacional. A lógica do capitalismo concorrencial global e do paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade encaminhada, de forma avassaladora, o novo modelo societário e as novas reformulações necessárias no setor educacional. A compreensão histórica dos germes constitutivos da lógica capitalista-liberal revela, por sua vez, seu caráter conservador-elitista. Daí a necessidade de considerar a nova onda de forma

> histórico-crítica, a fim de apreender a direção política e as reais possibilidades de democratização da sociedade e da educação. Essa tarefa está associada à urgente necessidade de uma reestruturação educativa capaz de corresponder aos desafios impostos pela sociedade tecnológica à escola e ao campo da educação em geral. (LIBÂNEO, 2003, p. 105, 106)

Com essa perspectiva do quadro atual de nossa educação mediante o quadro econômico mundial, é mais que urgente pensar uma pedagogia que busque articular os interesses dos explorados, da classe trabalhadora à compreensão da realidade social, fomentando a criticidade e ampliação de meios para transformar sua condição de explorado em mecanismos de autonomia e luta contra a opressão burguesa.

Para além da distinção entre escola pública e privada, está posto como os interesses econômicos e políticos atuam de forma a utilizar a educação/escola como espaço de manipulação e perpetuação dos interesses, a se ver a forma como é articulado o ensino, dividido em conteúdos que sobrecarregam os profissionais da educação e principalmente as avaliações destes, quase sempre ocorrendo ao final de todo o processo, desmerecendo todo o percurso feito para chegar em tal etapa.

> Há uma base sociopolítico-econômico-cultural dada na sociedade de classes. Esta é a raiz principal do problema. A classe dominante utiliza todos os meios e instituições para se reproduzir e perpetuar, inclusive a escola. A escola ajuda este processo de discriminação social que deve necessariamente haver na sociedade capitalista, já que pela sua lógica excludente, não é possível que todos cheguem lá. (VASCONCELLOS, 2008, p. 36)

Percebemos através do que nos coloca Libâneo e Vasconcellos que sendo a escola uma instituição de reprodução dos ditames da classe hegemônica, sua organização educacional comunga com os objetivos destes. Cabe aos profissionais da educação cientes de sua responsabilidade perante a sociedade buscar meios de modificar este cenário, ainda que de forma micro, mas que atenda ao alunado, não ao poder econômico e político.

A estratégia de dominação da burguesia por via da educação não é outro senão o esvaziamento dos conteúdos escolares, principalmente e primordialmente nas escolas públicas. Os alunos, filhos dos proletariados, devem aprender nada além do necessário para continuar o sistema de exploração e o mito da meritocracia, escondendo a verdadeira ordem estabelecida para manter cada um em seu “devido lugar”.

O que é o educador senão um profissional que deve trabalhar em favor da transformação social a partir das armas que possui, não esperando que medidas para a equidade educacional venham de outro lugar que não dele mesmo? Como nos diz Paulo Freire:

> Mas o educador humanista revolucionário não pode esperar que esta possibilidade se apresente. Desde o começo, seus esforços devem corresponder com os dos alunos para comprometer-se num pensamento crítico e numa procura da mútua humanização. Seus esforços devem encaminhar junto com uma profunda confiança nos homens e em seu poder criador. (FREIRE, 1980, p.80)

A educação deve caminhar junto com o homem e sua necessidade de mudança enquanto ser social, mudança essa que deve ser benéfica para a população como um todo e não somente para uma minoria detentora de grandes poderes.

Ensinar então pode e deve ser uma forma de apoiar o aluno a desenvolver suas potencialidades e capacidades de forma autônoma, mas apoiada na mediação do professor que está disponível para ajudá-lo, não para transmitir de forma engessada o conhecimento:

> O ensino tem, portanto, como função principal assegurar o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar, através desse processo, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos. (LIBÂNEO, 2013, p 85)

As capacidades cognoscitivas representam importante parcela do desenvolvimento do aluno dentro do saber escolar, pois trata da capacidade de observação, análise e síntese, compreensão, relações entre fatos, o que proporciona autonomia de pensamento e aprendizagem ativa.

Além dos conteúdos escolares, a experiência sociocultural dos alunos é de fundamental importância para agregar valores ao seu aprendizado. O chamado conhecimento prévio que os alunos trazem consigo ao entrar na escola, que interagem no seu cotidiano, tudo que permeia seu dia a dia, colabora para ampliar seu aprendizado, pois as conexões feitas e sua participação ao trazer exemplos práticos dos conteúdos assimilados, permite que tanto ele como os demais colegas visualizem as informações postas pelo professor fomentando a aprendizagem de todos envolvidos.

O educador, que também é vítima deste mesmo sistema, precisa saber analisar como pode apoiar essa mudança na mentalidade dos seus educandos, quais instrumentos pode utilizar para fomentar a transformação do senso comum, partindo da historicidade destes a fim de alcançar o saber concreto. Para tanto, precisa este intelectual também ter ciência das pedagogias que regem nossa educação e saber criticá-las, para assim poder pôr em prática a pedagogia que busca a superação dessa ordem capitalista: estar inserido historicamente.

O processo de ensino perpassa pela exigência e possibilidades que compõe o fazer escolar, precisando que o aluno tenha a possibilidade e cumprir as exigências estabelecidas de forma a mobilizar suas capacidades intelectuais. Desta forma, surge como ponto de discussão para mensurar essa mobilização, a avaliação escolar, processo que colabora para analisar e compreender o desempenho de cada aluno. Inserida neste modelo de educação posto, o professor e aluno permanecem alienados no processo, sendo expectadores de uma prática que todos estão inseridos e mantem viva não percebendo para quê e quem está a serviço. Analisar, refletir e transformar a prática é algo que deve ser inerente ao educador, então, como possibilidade dessa transformação, analisaremos a avaliação escolar como hoje é posta e como pode ser realizada para servir à construção da autonomia dos sujeitos.

Avaliação da aprendizagem é um processo pelo qual tanto aluno quanto professor temem, pois, sua cultura de mensuração atribui ao aluno um valor quantitativo ao seu desempenho escolar e o professor tem a responsabilidade de dar a este aluno um valor, tornando-o assim bom ou ruim sem levar

em consideração diversos fatores que contribuem para a aquisição do conhecimento e assimilação dos conteúdos pelo aluno. Os alunos sofrem com este momento pois muitas vezes não estão preparados de fato para colocar naquele papel tudo que viram, ou não viram, durante o período de estudo. Além de também existirem os fatores externos que podem atrapalhar no momento desta avaliação: fome, sono, problemas familiares, enfim, tudo contribui para ajudar ou atrapalhar neste momento avaliativo.

A avaliação aplicada nas escolas segue a lógica mercantil, onde o aluno recebe valor, seu aprendizado é quantificado gerando assim uma diferenciação de desempenhos o que culmina na valorização dos resultados obtidos não permitindo aos envolvidos buscar detectar o erro e corrigi-lo de maneira conjunta e sim gerando chances extras para recuperar aquele valor caso seja baixo.

> Nesta formatação, a aprendizagem é considerada um produto estanque, a ênfase do ensino recai nos resultados, sem que haja uma inter-relação com os processos, nem com os segmentos que a produzem. Assim, o erro não é explorado como uma possibilidade de instaurar o conflito cognitivo que permite saltos e avanços no desenvolvimento cognitivo e social do estudante (CRUZ, 2008, p.8).

É mister afirmar que existe um problema na avaliação escolar. Não somente na avaliação, mas em todo a organização da instituição escola que está a serviço de manter como comum as exclusões sociais que a meritocracia insiste em legitimar como fracasso individual.

Ao colocar nas mídias alunos pobres, um aluno dentro de uma escola com mais de 300, que logrou grande sucesso em exames públicos, que adora ler, que passa boa parte do tempo na biblioteca, quando tem uma a seu dispor, é apenas uma forma de dizer para todos os outros alunos, os 299 restantes dessa mesma escola, que se eles não conseguiram êxito, a culpa é deles, eles que “não querem nada”, que não estudam de verdade. Mas a verdadeira culpa não está no indivíduo, o que ocorre é uma manipulação ideológica de que cada um é responsável pelo seu fracasso e por isso não é merecedor de “melhorar de vida”. Ou seja, é excluído todos os problemas que perpassam o aluno para ter acesso ao ensino, foca a atenção em um ou outro que de certa forma teve privilégios em casa para manter seus estudos, sem necessidade de trabalhar, sem barulho e violência em sua rua e bairro, sem família populosa dentro do mesmo espaço, sem falta de alimentação, frio ou calor, além de estereótipos dentro da própria escola que afasta toda e qualquer vontade de se manter estudando.

A avaliação mais uma vez, enquanto exame público, permite essa exclusão e discriminação quando aponta os “bons ou ruins”, os “aptos ou inaptos”, igualmente às avaliações que ocorrem dentro do espaço escolar.

Percebemos uma perpetuação de valor atribuído a avaliação de maneira que a mesma seja mero instrumento medidor, onde este verifique quanto vale a aprendizagem de determinado aluno, não abre espaço para análise da situação que aquela avaliação foi realizada, de que forma foi elaborada, como estava o aluno no dia da avaliação, pois a mesma é realizada somente em um determinado dia previamente marcado sem dar possibilidade ao aluno de construir sua aprendizagem de maneira contínua e constante.

A nota, ou conceito, tornou-se o produto principal da aprendizagem. Pais e professores colaboram com essa classificação. Muitos alunos fazem questão de não perder aula somente em semana de prova, ou pais vão na escola apenas quando é entrega de resultado e se tem notas boas, ótimo, se não tem, não vale nada e não merece nada. Muitos estudam somente para a prova, se irritam se o professor não faz revisão de última hora, como se tudo que foi visto e ensinado no decorrer do período letivo não importasse, além da velha pergunta “vai cair na prova?”, estuda-se somente para ganhar os pontos e ser considerado bom aluno. Os que costumam não tirar “boas notas”, os já classificados como “perdidos” não se interessam, pois de tanto falarem que não aprendem, desistiram, criaram suas próprias barreiras e acabam mantendo os rótulos postos sejam pelos professores, sejam por familiares que os tornam mão de obra barata para o mercado de trabalho.

A avaliação faz parte de um processo, ela não pode ser considerada o momento final do ensino e aprendizagem, mas faz parte da etapa, possibilitando a retomada do ensino sempre que necessário, permitindo ao professor transformar sua metodologia para facilitar a assimilação por todos os alunos envolvidos:

> Podemos, então, definir a avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões às atividades didáticas seguintes. (LIBÂNEO, 2013, p 217)

A avaliação escolar deve servir como medida ao professor, mas não no sentido de estigmatizar ou classificar seus alunos em bons ou ruins, mas para refletir sobre seu próprio trabalho e analisar como este foi desenvolvido de forma a atingir seu objetivo: a aprendizagem por todos. Sendo ela, a avaliação, parte de um processo, precisa ser trabalhada de forma planejada e integrada, deve ser trabalhada de forma processual, acompanhando o desenvolvimento da turma e se possível de cada aluno.

AVALIAÇÃO PROCESSUAL, UMA ALTERNATIVA

Servir ao aluno, não ao sistema, servir aos interesses que a classe tem, dialogar com o que vem dos alunos, usar seu conhecimento prévio para fomentar o conhecimento científico. Refletir a prática para dentro dela modificar a forma que é utilizada a avaliação escolar.

Porém é percebido que as escolas como um todos não modificam sua forma de utilizar a avaliação. É mantido a verificação parcial do aluno por períodos escolares como provas trimestrais ou bimestrais, deixando de utilizar como verificação da aprendizagem os trabalhos, as tarefas e demais momentos de envolvimento dos alunos junto ao conteúdo trabalhado. Utilizar a avaliação dessa forma é colocá-la como função de controle (LIBÂNEO, 2013, p 217), onde ocorre a verificação do que foi aprendido apenas de forma estanque, não contemplando o retorno em caso de precisão.

Jussara Hoffmann aborda que escola e professor possuem responsabilidade ao permitirem que esse sistema de avaliação permaneça inalterado uma vez que temem que mudanças tragam

“desconfiança” das famílias em relação a inovação, pois muitos acreditam que o ensino tradicional e conservador é o que prepara a criança para o futuro profissional.

> A verdade é que há um sério descrédito em relação às escolas inovadoras e o sistema de avaliação é um dos focos principais de crítica da sociedade, uma vez que se constitui em componente decisivo na questão resultados, ou seja, produto obtido, em educação. (HOFFMANN, 2009, p. 14)

Pode-se então perceber que existe um anseio em mudar, mas há um temor nisso, podendo ser até por desconhecimento de como se pode avaliar de maneira qualitativa.

Avaliação da aprendizagem ultrapassa a esfera do medir, a medida diz o quanto o aluno possui de determinada habilidade; a avaliação informa sobre o valor dessa habilidade (TEIXEIRA in Lanzone, 2008, p. 57). A medida esgota a possibilidade de criar novas formas de compreender por que determinado aluno não entendeu certo conteúdo, pois tem seu momento estanque e quantitativo, já a avaliação dada de forma processual, permite construir ações que garantam a qualidade de resultados onde tanto aluno quanto professor visualizem onde existem falhas para serem melhoradas.

> O momento de avaliação deveria ser um momento de fôlego na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com a função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade. (LUCKESI, 2005, p 35)

Desvincular a avalição do ensino-aprendizagem é retirar seu potencial de subsidiar aos alunos a possibilidade de melhorar sua aprendizagem, instalando receios de perguntar, de retomar o que não compreendeu muito bem, pois uma vez que foi feita a avaliação no final do processo, não permite retomar aquele conteúdo, conforme nos diz Vasconcellos (2008, p 70), as dúvidas se acumulam e o professor não tem elementos para fazer uma avaliação contínua da aprendizagem.

A avaliação deve permitir ao professor adquirir os elementos de conhecimentos que o tornem capaz de situar, de modo mais correto e eficaz possível, a ação de estímulo, de guia ao aluno (TEIXEIRA in Lanzoni, 2008, p. 58). Sendo assim, o processo de avaliação da aprendizagem deve abordar não somente o quanto o aluno aprendeu daquele conteúdo, mas de que maneira se deu sua aprendizagem e para tal é necessário que se mude a postura de todos os atores envolvidos neste contexto, é preciso ir além da verificação numérica e quantitativa, precisa permitir que o aluno desenvolva sua consciência e análise de seu desempenho, tornando o sujeito autônomo e senhor de seu desenvolvimento.

Nos documentos oficiais que regem nossa educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a avaliação é vista como um processo contínuo que deve respeitar o desenvolvimento individual observando a aprendizagem de forma qualitativa, onde as provas finais são apenas mais uma etapa de um todo, não o ponto final deste processo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases projetada em 1988 e promulgada em 1996, o processo avaliativo é contemplado no Art. 24 inciso V, onde enfatiza o rendimento escolar observará o seguinte critério:

> a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
> b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
> c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
> d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
> e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996)

Conforme supracitado, a LDB em sua alínea a destaca “a avaliação contínua e cumulativa ... sobre eventuais provas finais” (BRASIL, 1996). A avaliação contínua nos permite entender que o processo avaliativo de fato é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, sendo este um instrumento que colabora para compreender a construção do conhecimento pelo educando, “avaliar o produto no processo” (VASCONCELLOS, 2008, p. 71).

Não apenas a LDB, mas o PCN também comunga a avaliação como um processo contínuo, devendo o sistema educacional se comprometer com o desenvolvimento das capacidades dos alunos, onde os educadores possam, através do refinamento de seus métodos de ensino, atingir o objetivo de ensino.

> Em suma, a avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais é compreendida como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. (BRASIL, 1997, p. 56)

O PCN nos mostra que avaliação não é um momento único, onde o aluno deve se preparar para mostrar que aprendeu tudo que foi colocado pelo professor no decorrer das aulas, mas um processo e como processo, deve ser contínuo, mas não apenas linear, pode e deve ter seus momentos de retorno sempre que preciso e possível, pois o objetivo da avaliação é avaliar o ensino, se os alunos compreenderam ou não.

Mas como pode o professor, dentro de sua carga de trabalho planejar um processo avaliativo que incorpore em sua didática sem prejuízo tanto ao seu planejamento de conteúdos bem como não seja algo aligeirado para os educandos?

Vasconcellos nos mostra exatamente essa questão:

> Por que é tão difícil mudar a avaliação? É muito difícil porque exige, como vimos, antes de mais nana, uma mudança de postura do educador tanto em relação à avaliação propriamente dita, quanto à educação e a sociedade. (2008, p 60)

Essa postura do educador que Vasconcellos nos expõe é mais frequente do que gostaríamos que ocorresse. É fato que muitos profissionais da educação, presos nas amarras da didática tradicional e excludente, preferem colocar como atividade avaliativa apenas as provas de finais de bimestre, de período, finais, impondo ao aluno conceitos e notas de momentos estanques que não foi levado em consideração suas particularidades como seu estado emocional para com aquela forma avaliativa e seu processo de aprendizagem.

O professor, querendo ou não, acaba fazendo parte dessa engrenagem que colabora com a manutenção das distorções sociais. Porém isso não quer dizer que ele deve manter sua prática nesta perspectiva, podendo contribuir para mudar essa realidade.

Mas não é esperado que práticas postas a tanto tempo, arraigadas no fazer pedagógico de muitos professores, seja mudado de repente, é preciso trabalho conjunto e apoio de todo corpo escolar para que essa estrutura de quantificação seja alterada para qualificação.

Professores, coordenação pedagógica, gestores, alunos e familiares podem e devem estar engajados nessa possibilidade de atender aos anseios dos alunos de forma significativa. Jussara Hoffmann em seu livro Avaliação Mediadora (2009) nos propõe diversas opções de uso a avaliação mediadora e processual, que permite ao professor refletir sua didática e apoia os sujeitos da escola para participar ativamente neste processo, devendo todos estarem atentos às demandas dos alunos para ampliar sua aprendizagem. Primeiramente Hoffmann nos coloca que as tarefas, para além de servir como momento de revisão aos conteúdos, são “essenciais para a observação das hipóteses construídas pelos alunos ao longo do processo” (2009, p.66).

Libâneo comunga com Hoffmann ao tratar as atividades desenvolvidas no decorrer das unidades como instrumentos que possibilitam averiguar o rendimento dos alunos e fazer retorno aos conteúdos sempre que necessário:

> Durante o desenvolvimento da unidade acompanha-se o rendimento dos alunos por meio de exercícios, estudo dirigido, trabalho em grupo, observações de comportamento, conversas com as informações, recordação da matéria, e fazem-se verificações formais por meio de provas dissertativas, provas de questões objetivas, arguição oral. No final da unidade didática ou do bimestre são aplicadas provas de aproveitamento. (2013, p. 226)

Percebe-se que não é pretendido eliminar as avalições finais formais, mas dar espaço para que as demais atividades sejam utilizadas para mensurar a aprendizagem, observando e acompanhando o

rendimento dos alunos, tendo a possibilidade de retomadas dos conteúdos sempre que houver necessidade.

Instrumentos e procedimentos diversificados devem fazer parte do processo de avaliação como um todo. Superar as tradicionais e únicas avaliações finais como parâmetro de aprendizagem, pois estas não permitem que os alunos possam de fato ter uma participação ativa da construção do conhecimento. Ao realizar trabalhos diversos com critérios avaliativos, o professor proporciona maior participação, envolvimento e interação dos alunos no que é ensinado, sabendo que cada um se expressa de formas diferentes, atividades diversas permitem que possam mostrar como estão se desenvolvendo, ao contrário de aplicação única de prova, que pela tensão e insegurança, pode não revelar se houve assimilação do que foi ensinado ou apenas foi decorado para fazer a prova.

> Sugiro muitas e diversificadas tarefas em todos os momentos da escola. Em aula, em casa, algumas mais extensas, outras menores. O importante é garantir a espontaneidade do aluno ao realizá-la. (HOFFMANN, 2009, p 67)
>
> O professor deve propiciar uma metodologia que leve a esta participação ativa dos educandos (problematização, debates, exposição interativa-dialogada, pesquisada, experimentação, trabalho em grupo, dramatização, desenho, construção de modelos, estudo do meio, seminários, exercícios de aplicação, aulinhas dos alunos, etc). (VASCONCELLOS, 2008, p. 70)

Observa-se através dos exemplos expostos por Hoffmann e Vasconcellos que instrumentos não faltam para ser usados como atividade avaliativa dentro da proposta de avaliação processual.

Alterando a sua postura, o professor tem a possibilidade de alterar uma lógica perversa que é implantada na sociedade, uma lógica que através de momentos estanques de avaliações, que repele os alunos, que classifica e discrimina, pode ser alterada para uma lógica que agrega, que compreende e busca mecanismos de apoio e atenção, permitindo mais alunos na escola e menos evasão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação tem como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas ao final do processo, sob pena de perder seu propósito com o aluno e professor como protagonistas central e necessário.

O processo de avaliação da aprendizagem deve abordar não somente o quanto o aluno aprendeu daquele conteúdo, mas de que maneira se deu sua aprendizagem e para tal é necessário que se mude a postura de todos os atores envolvidos neste contexto, é preciso ir além da verificação numérica e quantitativa, precisa permitir que o aluno desenvolva sua consciência e análise de seu desempenho, tornando o sujeito autônomo e senhor de seu desenvolvimento.

O aluno não deve ser um indivíduo passivo; e o professor, a autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber. O professor não deve apresentar verdades, mas com o aluno deve investigar,

problematizar, descortinar horizontes e juntos avaliar o sucesso das novas descobertas e, pelos erros, as melhores alternativas para superá-los.

Percebemos que o processo de avaliação que ocorre de modo geral nas escolas, detém uma ação individual e competitiva; uma concepção classificatória, onde os professores mantem uma postura disciplinadora e diretiva, privilegia a memorização. Através da pesquisa, foi proposto uma mudança de atitude com ação coletiva e consensual, uma concepção investigativa e reflexiva que atue como mecanismo de diagnóstico da situação, exigindo uma postura cooperativa entre professor - aluno que favoreça a compreensão e o incentivo à conquista da autonomia do aluno, para perceberem seus erros, retomar o que foi verificado, o que não houve entendimento, apoiar a aprendizagem ao invés de classificar e estigmatizar.

A avaliação processual e continua permite que ocorra uma aprendizagem melhor por todos, tendo o professor o compromisso da mudança para qualificar e empoderar seus alunos, tendo o aluno o compromisso de se envolver no que é visto e assimilado, tendo toda a escola o compromisso de mudar a forma como a avaliação é colocada para manter determinados estigmas. Modifica-se as atitudes de ensino e aprendizagem, modifica-se a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação –uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade,** Porto Alegre, Mediação, 2009.

LANZONI, Elizete: **Metodologia: construção de uma proposta científica**, Curitiba, Camões, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2ª edição – São Paulo: Cortez, 2013.

_____, et al. **Educação escolar:** políticas estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003;

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola?** Série Ideias n. 8, São Paulo: FDE, 1998;

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação da aprendizagem - entre duas lógicas; trad. Chitonni Ramos Artes Médicas, Porto Alegre, 1999.

_____; THURLER, Mônica Gather; MACEDO, Lino de [et. al.]. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 18ª edição – São Paulo: Libertad, 2008.



ESCOLA CONTEMPORÂNEA: A TRANSFERÊNCIA DE RESPONSABILIDADES SOCIAIS E OS IMPACTOS NA FUNÇÃO PEDAGÓGICA

CONTEMPORARY SCHOOLS: THE TRANSFER OF SOCIAL RESPONSIBILITIES AND ITS IMPACTS ON THE PEDAGOGICAL FUNCTION

VANESSA DA SILVA SATURNINO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura - FINTEC (2009); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEB Lopes Trovão.

RESUMO

O presente artigo analisa a crescente transferência de responsabilidades sociais para a escola contemporânea e seus impactos sobre a função pedagógica da instituição. Nas últimas décadas, transformações sociais, familiares e políticas ampliaram as expectativas em relação ao papel da escola, que passou a assumir demandas relacionadas à assistência social, saúde, desenvolvimento emocional, mediação de conflitos, proteção integral e formação cidadã, além de sua atribuição essencial de promover o ensino e a aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamentada em obras de autores da área da Educação, legislação educacional e reportagens que evidenciam desafios enfrentados pelas instituições escolares brasileiras. A análise discute os limites da atuação da escola enquanto integrante da rede de proteção à criança e ao adolescente, destacando que sua participação nesse sistema não implica a substituição das responsabilidades da família ou dos serviços especializados de saúde, assistência social e segurança pública. Conclui-se que a ampliação contínua das funções atribuídas à escola tem contribuído para a sobrecarga do trabalho docente, para a descaracterização de sua missão pedagógica e para o enfraquecimento do processo de ensino e aprendizagem, reforçando a necessidade de uma atuação intersetorial que preserve a identidade educacional da instituição escolar.

Palavras-chave: Escola contemporânea; Função pedagógica; Trabalho docente.

ABSTRACT

This article analyzes the growing transfer of social responsibilities to the contemporary school and the resulting impacts on the institution's pedagogical function. In recent decades, social, familial, and political transformations have expanded expectations regarding the school's role; it has come to address demands related to social welfare, health, emotional development, conflict mediation, comprehensive protection, and civic education, in addition to its core mission of fostering teaching and learning. This study employs a qualitative, exploratory bibliographic approach, drawing on works by education scholars, educational legislation, and media reports that highlight the challenges faced by Brazilian schools. The analysis discusses the limits of the school's role within the child and adolescent protection network, emphasizing that its participation in this system does not entail replacing the responsibilities of the family or of specialized health, social welfare, and public security services. The study concludes that the continuous expansion of the functions assigned to schools has contributed to an excessive workload for teachers, the erosion of the school's pedagogical mission, and the weakening of the teaching-learning process, thereby reinforcing the need for an intersectoral approach that preserves the educational identity of the school.

Keywords: Contemporary school; Pedagogical function; Teaching work.

INTRODUÇÃO

A escola ocupa posição central na formação intelectual, social e cultural das novas gerações, sendo historicamente reconhecida como a instituição responsável pela sistematização do conhecimento e pela promoção do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, as profundas transformações sociais ocorridas nas últimas décadas ampliaram significativamente as expectativas em relação ao papel da instituição escolar. Além da função pedagógica, a escola passou a ser constantemente demandada para atuar em questões relacionadas à saúde, assistência social, educação emocional, mediação de conflitos, segurança, alimentação e proteção integral de crianças e adolescentes. Esse cenário suscita reflexões sobre os limites de sua atuação e sobre os impactos da crescente transferência de responsabilidades sociais para o ambiente escolar.

Segundo Libâneo (2013), a função primordial da escola consiste em assegurar aos estudantes o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, favorecendo sua formação intelectual e cidadã. Para o autor, "a escola existe para promover a aprendizagem dos conhecimentos e desenvolver capacidades cognitivas e operativas dos estudantes" (LIBÂNEO, 2013, p. 25). Contudo, observa-se que o cotidiano escolar tem sido marcado por demandas que extrapolam sua finalidade educativa, exigindo

dos profissionais da educação competências relacionadas a áreas que, tradicionalmente, pertencem a outras políticas públicas.

Sob essa perspectiva, Saviani (2011) destaca que a especificidade da escola reside na socialização do saber sistematizado, sendo essa sua principal contribuição para a sociedade. Ao defender a centralidade do trabalho pedagógico, o autor argumenta que a descaracterização dessa função compromete a própria identidade da instituição escolar. Paralelamente, Tardif (2014) ressalta que o trabalho docente vem se tornando cada vez mais complexo em razão da multiplicidade de atribuições assumidas pelos professores, que frequentemente são chamados a responder por problemas sociais cuja origem ultrapassa os limites da escola.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a transferência de responsabilidades sociais para a escola contemporânea e seus impactos na função pedagógica da instituição. Por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores da área da Educação, na legislação brasileira e em reportagens recentes, busca-se discutir até que ponto a ampliação das demandas dirigidas à escola contribui para a sobrecarga do trabalho docente e para o enfraquecimento de sua missão essencial: garantir uma educação de qualidade por meio do ensino e da aprendizagem.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E A CENTRALIDADE DO ENSINO

Ao longo da história, a escola consolidou-se como uma das principais instituições responsáveis pela transmissão e pela sistematização do conhecimento produzido pela humanidade. Embora sua atuação esteja inserida em um contexto social amplo e dialogue com diferentes dimensões da formação humana, sua finalidade primordial permanece relacionada ao ensino e à aprendizagem. A instituição escolar foi concebida como espaço de acesso ao saber científico, de desenvolvimento intelectual e de formação crítica dos indivíduos, distinguindo-se de outras instituições sociais justamente por possuir uma função pedagógica específica. Entretanto, as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas têm provocado uma ampliação das expectativas direcionadas à escola, levando-a a assumir responsabilidades que, muitas vezes, extrapolam sua competência institucional.

Para compreender essa discussão, torna-se necessário revisitar o conceito de função social da escola. Segundo Saviani (2011), a especificidade da instituição escolar reside na socialização do conhecimento sistematizado, ou seja, daquele produzido historicamente pela humanidade e organizado de forma intencional para fins educativos. O autor afirma que **"a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado"** (SAVIANI, 2011, p. 14). Essa concepção evidencia que a razão de existir da escola não se limita ao acolhimento dos estudantes nem à resolução de problemas sociais, mas concentra-se na promoção da aprendizagem e na formação intelectual dos sujeitos.

Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2013) defende que a escola deve assegurar aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos, culturais e sociais necessários ao exercício da cidadania. Para o

autor, **"a escola existe para promover a aprendizagem dos conhecimentos e desenvolver capacidades cognitivas e operativas dos estudantes"** (LIBÂNEO, 2013, p. 25). Essa compreensão reforça que a atividade pedagógica constitui o núcleo da instituição escolar, sendo por meio dela que se concretiza o direito à educação previsto na Constituição Federal de 1988. Embora a convivência escolar favoreça o desenvolvimento de valores, atitudes e competências sociais, esses elementos não substituem a função essencial da escola: ensinar.

A compreensão da educação como processo de formação também foi amplamente discutida por Émile Durkheim, um dos principais nomes da Sociologia da Educação. Para o autor, a educação representa um mecanismo por meio do qual a sociedade transmite às novas gerações os conhecimentos, valores e normas indispensáveis à vida coletiva. Durkheim (2011) define a educação como **"a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não se encontram preparadas para a vida social"** (DURKHEIM, 2011, p. 49). Embora reconheça o caráter social da educação, sua análise evidencia que a escola possui papel específico na formação dos indivíduos, estruturando processos educativos sistemáticos que dificilmente seriam alcançados apenas pelas experiências cotidianas ou familiares.

Entretanto, reconhecer que a escola exerce importante função social não significa atribuir-lhe a responsabilidade exclusiva pela solução das múltiplas demandas existentes na sociedade contemporânea. Ao contrário, a existência de outras instituições, como a família, os serviços de saúde, a assistência social e os órgãos de proteção à infância, demonstra que a promoção do desenvolvimento integral das crianças depende da atuação conjunta de diferentes setores. Quando essas responsabilidades passam a ser concentradas na escola, corre-se o risco de diluir sua identidade institucional e comprometer a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Essa preocupação também aparece nas reflexões de Hannah Arendt (2016), ao discutir a relação entre educação e responsabilidade. Para a filósofa, educar significa apresentar o mundo às novas gerações, possibilitando que elas compreendam a realidade e participem dela de maneira consciente. Arendt afirma que **"a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele"** (ARENDT, 2016, p. 247). Tal perspectiva evidencia que a responsabilidade educativa não pertence exclusivamente à escola, mas constitui um compromisso compartilhado entre família, sociedade e Estado. Quando uma única instituição passa a responder isoladamente por funções que deveriam ser distribuídas entre diferentes atores sociais, estabelece-se um desequilíbrio que fragiliza todo o processo educativo.

Nas últimas décadas, observa-se um movimento crescente de ampliação das atribuições conferidas à escola. Além de garantir a aprendizagem dos componentes curriculares, espera-se que a instituição desenvolva ações voltadas à promoção da saúde física e mental, educação alimentar, prevenção à violência, mediação de conflitos familiares, educação financeira, educação ambiental, cidadania, orientação sobre sexualidade, combate ao bullying, acolhimento emocional e acompanhamento de situações de vulnerabilidade social. Embora todas essas demandas sejam socialmente relevantes, sua

incorporação contínua ao cotidiano escolar suscita questionamentos sobre os limites da atuação pedagógica e sobre a preservação da identidade da escola como instituição de ensino.

Nesse contexto, Miguel Arroyo (2019) observa que a escola contemporânea passou a refletir, de maneira cada vez mais intensa, as desigualdades e os conflitos presentes na sociedade. Segundo o autor, os problemas sociais chegam diariamente às salas de aula, exigindo dos profissionais da educação respostas para situações que muitas vezes extrapolam sua formação inicial e suas condições de trabalho. Essa realidade amplia a complexidade do fazer docente e desafia a organização das instituições escolares, que frequentemente precisam administrar demandas relacionadas à proteção social sem dispor da estrutura técnica necessária para esse atendimento.

É importante destacar que reconhecer os limites institucionais da escola não significa defender uma educação indiferente às questões sociais. Pelo contrário, a escola possui papel fundamental na formação ética, crítica e cidadã dos estudantes, além de integrar a rede de proteção prevista pela legislação brasileira. Contudo, integrar essa rede não implica substituir a atuação da família, dos serviços de assistência social, da saúde, da segurança pública ou do sistema de garantia de direitos. A especificidade da instituição escolar permanece vinculada ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, sendo esse o principal instrumento por meio do qual contribui para a transformação social.

Dessa forma, compreender a função social da escola exige reconhecer que sua contribuição mais significativa para a sociedade está na promoção de uma educação de qualidade, capaz de garantir o acesso ao conhecimento, desenvolver o pensamento crítico e ampliar as possibilidades de participação social dos estudantes. A preservação dessa identidade pedagógica mostra-se essencial para que a escola continue cumprindo sua missão histórica. Quando responsabilidades externas passam a ocupar espaço cada vez maior no cotidiano escolar, reduz-se o tempo destinado ao planejamento, ao ensino e à aprendizagem, comprometendo justamente aquilo que constitui a essência da instituição: educar por meio da construção sistematizada do conhecimento.

A TRANSFERÊNCIA DE RESPONSABILIDADES SOCIAIS PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

As transformações sociais ocorridas nas últimas décadas modificaram profundamente as relações familiares, o mundo do trabalho e as expectativas depositadas sobre as instituições públicas. A intensificação das jornadas de trabalho, as mudanças nas configurações familiares, o crescimento das desigualdades sociais e a ampliação dos direitos das crianças e adolescentes contribuíram para que a escola passasse a desempenhar funções que ultrapassam a mediação do conhecimento. Nesse contexto, observa-se um movimento crescente de transferência de responsabilidades sociais para a instituição escolar, que passou a ser convocada a responder por demandas relacionadas à assistência social, à saúde, à proteção integral, ao desenvolvimento emocional e à mediação de conflitos, além de sua missão educativa.

Essa ampliação de atribuições não ocorreu por determinação exclusiva da legislação educacional, mas também em razão das transformações sociais que alteraram a forma como a sociedade compreende o papel da escola. Conforme afirma Arroyo (2019), a instituição escolar tornou-se um reflexo das contradições sociais contemporâneas, recebendo diariamente problemas que extrapolam sua competência pedagógica. Para o autor, as desigualdades sociais atravessam os muros da escola e chegam às salas de aula, exigindo dos profissionais da educação respostas para situações que, muitas vezes, deveriam ser enfrentadas por políticas públicas específicas. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser vista apenas como espaço de ensino para assumir, gradativamente, funções de acolhimento, orientação e assistência.

Essa realidade também é discutida por António Nóvoa (2022), ao analisar a crescente complexidade do trabalho docente. Segundo o autor, a sociedade passou a atribuir à escola uma quantidade cada vez maior de responsabilidades, muitas delas decorrentes da incapacidade de outras instituições em responder às demandas sociais. Nóvoa argumenta que **"a escola não pode resolver todos os problemas da sociedade, mas a sociedade insiste em pedir que ela o faça"** (NÓVOA, 2022, p. 41). A afirmação sintetiza um dos principais desafios enfrentados pela educação contemporânea: a expectativa de que a escola seja capaz de suprir lacunas deixadas pela família, pelo Estado e pelos serviços especializados.

Nesse cenário, o professor também passa a ocupar uma posição distinta daquela tradicionalmente associada ao exercício da docência. Além do planejamento das aulas, da avaliação da aprendizagem e da organização do trabalho pedagógico, espera-se que o docente identifique sinais de violência doméstica, acompanhe situações de negligência familiar, intervenha em conflitos interpessoais, desenvolva ações relacionadas à saúde mental, promova educação financeira, ambiental e sexual, incentive hábitos de higiene, participe de campanhas de vacinação, desenvolva projetos de prevenção ao uso de drogas e estabeleça diálogo constante com diferentes órgãos públicos. Embora todas essas ações sejam relevantes para a formação integral dos estudantes, sua concentração sobre o trabalho docente evidencia um processo de ampliação das responsabilidades profissionais.

Maurice Tardif (2014) observa que os saberes docentes são construídos a partir da interação entre formação acadêmica, experiência profissional e contexto de atuação. Entretanto, o autor destaca que o professor não pode ser responsabilizado por problemas cuja origem está fora do ambiente escolar. Segundo Tardif (2014), **"o trabalho docente nunca é exercido sobre um objeto, mas sobre sujeitos"** (TARDIF, 2014, p. 35), característica que torna a profissão particularmente complexa. Contudo, essa complexidade não justifica a atribuição indiscriminada de funções pertencentes a outras áreas do conhecimento e da gestão pública.

Philippe Perrenoud (2000) também reconhece que a profissão docente exige competências cada vez mais amplas diante das mudanças da sociedade contemporânea. Entretanto, ao discutir as competências para ensinar, o autor enfatiza que o núcleo da atuação docente permanece relacionado à

criação de condições para que os estudantes aprendam. Desenvolver projetos interdisciplinares, promover o trabalho colaborativo e compreender a diversidade dos estudantes fazem parte da prática educativa; contudo, substituir profissionais da saúde, da assistência social ou da psicologia não integra as competências próprias da docência. Confundir esses papéis contribui para a descaracterização da profissão e dificulta a consolidação de uma identidade docente centrada na aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se às transformações ocorridas na estrutura familiar. Diversos estudos apontam que alterações nas relações de trabalho, o aumento das jornadas laborais, a redução das redes familiares de apoio e a crescente urbanização modificaram significativamente o cotidiano das famílias brasileiras. Tais mudanças repercutem diretamente na escola, que frequentemente é chamada a suprir demandas relacionadas ao acompanhamento da vida escolar, à educação para valores, à formação de hábitos e ao desenvolvimento socioemocional das crianças. Não se trata de responsabilizar as famílias por esse processo, mas de reconhecer que mudanças estruturais da sociedade influenciam a distribuição das responsabilidades educativas entre diferentes instituições.

Paulo Freire (1996) já alertava que a educação constitui um processo compartilhado entre escola, família e sociedade. Para o educador, ensinar exige compromisso ético, diálogo e compreensão da realidade vivida pelos estudantes. Entretanto, Freire também ressalta que **"ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção"** (FREIRE, 1996, p. 47). Essa concepção reforça que a contribuição específica da escola está na organização de experiências educativas capazes de promover aprendizagem significativa, e não na substituição das funções exercidas por outras instituições sociais.

Nos últimos anos, reportagens publicadas por veículos de comunicação têm evidenciado a intensificação desse fenômeno. Casos de professores responsáveis por mediar conflitos familiares, acompanhar situações de insegurança alimentar, orientar questões de saúde mental e atuar como principal referência para estudantes em situação de vulnerabilidade tornaram-se frequentes no debate público. Embora essas ações revelem o compromisso dos profissionais da educação com a proteção das crianças e adolescentes, também evidenciam a insuficiência das políticas públicas em atender integralmente essas demandas, deslocando para a escola responsabilidades que deveriam ser compartilhadas entre diferentes setores da sociedade.

Esse cenário produz consequências importantes para o cotidiano escolar. À medida que novas atribuições são incorporadas à rotina dos profissionais da educação, reduz-se o tempo destinado ao planejamento pedagógico, à formação continuada, à avaliação da aprendizagem e ao desenvolvimento de estratégias de ensino. A multiplicidade de demandas faz com que gestores e professores precisem dividir sua atenção entre atividades pedagógicas e questões administrativas, assistenciais e socioemocionais, comprometendo a qualidade do trabalho educativo e dificultando a efetivação do direito à aprendizagem.

Dessa forma, a transferência de responsabilidades sociais para a escola deve ser compreendida como um fenômeno complexo, decorrente das transformações da sociedade contemporânea e da necessidade de articulação entre diferentes políticas públicas. Contudo, reconhecer a importância da escola como espaço de proteção não significa atribuir-lhe a responsabilidade exclusiva pelo enfrentamento das múltiplas vulnerabilidades vivenciadas por crianças e adolescentes. Preservar a identidade pedagógica da instituição escolar constitui condição indispensável para que ela continue desempenhando, com qualidade, sua principal missão: garantir o acesso ao conhecimento e promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

A ESCOLA NA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL: LIMITES E RESPONSABILIDADES INSTITUCIONAIS

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu um novo paradigma para a proteção da infância e da adolescência no Brasil ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e ao atribuir à família, à sociedade e ao Estado a responsabilidade compartilhada por seu desenvolvimento integral. Esse princípio foi posteriormente consolidado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que instituiu o Sistema de Garantia de Direitos e reforçou a necessidade de atuação articulada entre diferentes políticas públicas. Nesse contexto, a escola passou a integrar a rede de proteção social, desempenhando papel relevante na identificação de situações de vulnerabilidade, na promoção dos direitos humanos e na articulação com os demais órgãos responsáveis pela proteção da infância. Entretanto, integrar essa rede não significa assumir isoladamente responsabilidades que pertencem a outras instituições.

O artigo 227 da Constituição Federal dispõe que **"é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária"** (BRASIL, 1988). A redação constitucional evidencia que a proteção integral não constitui obrigação exclusiva da escola. Ao contrário, trata-se de uma responsabilidade compartilhada entre diferentes atores sociais, cada qual exercendo atribuições compatíveis com sua natureza institucional. Dessa forma, a participação da escola na rede de proteção deve ocorrer em articulação permanente com a família, os serviços de saúde, a assistência social, o Conselho Tutelar e os demais órgãos públicos responsáveis pela efetivação dos direitos da criança e do adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) reforça esse entendimento ao estabelecer mecanismos de atuação integrada entre os diversos setores envolvidos na proteção infantojuvenil. Cabe à escola identificar indícios de negligência, violência, abandono ou violação de direitos e comunicar tais situações aos órgãos competentes, preservando a integridade do estudante e contribuindo para o acionamento da rede de atendimento. Contudo, essa atribuição não implica que a instituição escolar seja responsável por realizar intervenções psicológicas, assistência social especializada, acompanhamento terapêutico ou resolução de conflitos familiares. Sua responsabilidade consiste em reconhecer situações

de risco, registrar ocorrências quando necessário e encaminhá-las aos profissionais legalmente habilitados para cada tipo de atendimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também delimita a função institucional da escola ao estabelecer que a educação escolar tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). Embora a formação integral envolva dimensões éticas, sociais e culturais, a própria legislação preserva a centralidade do processo de ensino e aprendizagem como eixo estruturante da educação básica. Em nenhum momento a LDB atribui à escola a responsabilidade de substituir políticas públicas de saúde, assistência social ou segurança, demonstrando que a atuação intersetorial deve ocorrer de maneira complementar e cooperativa.

Essa compreensão é igualmente reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe o desenvolvimento de competências relacionadas à cidadania, ao respeito à diversidade e à convivência democrática, sem descaracterizar a função pedagógica da escola. O documento orienta que a instituição escolar contribua para a formação humana integral por meio das práticas educativas e da construção do conhecimento, e não pela substituição das responsabilidades próprias de outras políticas públicas. Assim, promover educação em direitos humanos, educação ambiental ou educação financeira difere substancialmente de assumir funções técnicas pertencentes a profissionais da psicologia, do serviço social ou da saúde.

Nesse sentido, Libâneo (2013) adverte que a escola perde sua identidade quando deixa de priorizar sua atividade essencial: o ensino. Para o autor, a instituição escolar deve responder às demandas sociais sem renunciar à sua especificidade pedagógica, pois é justamente por meio da transmissão e da construção do conhecimento que ela exerce sua maior contribuição para a transformação da sociedade. Quando a maior parte do tempo institucional passa a ser direcionada para atividades administrativas, assistenciais ou de mediação social, reduz-se o espaço destinado ao planejamento pedagógico, à formação docente e ao acompanhamento da aprendizagem, comprometendo a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

Essa realidade tem sido evidenciada por reportagens recentes que mostram professores atuando como principais mediadores de situações relacionadas à insegurança alimentar, à saúde mental, à violência doméstica e aos conflitos familiares. Embora essas experiências revelem o comprometimento dos profissionais da educação com o bem-estar dos estudantes, também evidenciam fragilidades na articulação entre as políticas públicas. Quando serviços especializados deixam de atender adequadamente determinadas demandas, a escola acaba assumindo funções para as quais não dispõe de estrutura técnica, equipe multidisciplinar ou condições materiais suficientes. Como consequência, amplia-se a sobrecarga do trabalho docente e reduz-se o tempo disponível para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Portanto, reconhecer a escola como integrante da rede de proteção social não significa transformá-la em responsável exclusiva pela garantia de todos os direitos da criança e do adolescente. A efetivação da proteção integral depende da atuação coordenada entre família, educação, saúde, assistência social, segurança pública e sistema de justiça, preservando as competências específicas de cada instituição. Fortalecer a escola, nesse contexto, significa assegurar condições para que ela exerça plenamente sua função pedagógica, ao mesmo tempo em que atua de forma articulada com os demais serviços públicos. Somente por meio dessa corresponsabilidade será possível garantir tanto a proteção integral dos estudantes quanto a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender que a escola contemporânea tem sido progressivamente submetida a um processo de ampliação de suas responsabilidades institucionais, assumindo atribuições que vão muito além de sua finalidade pedagógica. As profundas transformações sociais, familiares e econômicas ocorridas nas últimas décadas contribuíram para que a instituição escolar passasse a ocupar posição de destaque na promoção da proteção integral de crianças e adolescentes, tornando-se espaço de acolhimento, orientação, prevenção e encaminhamento de diversas demandas sociais. Embora essa participação seja indispensável para a garantia dos direitos previstos na legislação brasileira, os resultados desta pesquisa evidenciam que a incorporação contínua de novas responsabilidades tem produzido impactos significativos sobre a identidade da escola e sobre o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação.

A revisão bibliográfica demonstrou que a escola desempenha papel fundamental na formação intelectual, ética e cidadã dos estudantes, sendo responsável pela socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Autores como Saviani (2011), Libâneo (2013) e Arendt (2016) convergem ao afirmar que a especificidade da instituição escolar reside na organização intencional do processo de ensino e aprendizagem, constituindo o espaço privilegiado para a construção do conhecimento científico e para o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse sentido, a função pedagógica representa o principal instrumento de transformação social colocado à disposição da escola, razão pela qual sua preservação deve ser compreendida como prioridade das políticas educacionais.

Ao mesmo tempo, este estudo evidenciou que a escola integra a rede de proteção à infância e à adolescência prevista pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, participar dessa rede não significa assumir isoladamente responsabilidades que pertencem à família ou a serviços especializados, como saúde, assistência social, segurança pública e atendimento psicológico. A proteção integral constitui um compromisso compartilhado entre diferentes instituições, exigindo ações articuladas e complementares. Quando essa responsabilidade é deslocada de forma desproporcional para a escola, corre-se o risco de sobrecarregar professores e gestores, comprometendo o tempo destinado ao planejamento pedagógico, ao acompanhamento da aprendizagem e ao desenvolvimento das práticas educativas.

Outro aspecto relevante identificado ao longo da pesquisa refere-se ao impacto dessa sobrecarga sobre o exercício da docência. Conforme discutido por Tardif (2014) e Nóvoa (2022), a profissão docente tornou-se progressivamente mais complexa, exigindo dos professores competências que ultrapassam a dimensão pedagógica. Espera-se que esses profissionais atuem simultaneamente como educadores, mediadores de conflitos, orientadores familiares, promotores de saúde, agentes de proteção social e articuladores de políticas públicas. Ainda que muitas dessas ações sejam desenvolvidas com sensibilidade e compromisso, sua incorporação permanente ao cotidiano escolar evidencia um processo de ampliação das funções docentes que pode comprometer a qualidade do ensino e contribuir para o adoecimento profissional.

Diante desse cenário, conclui-se que reconhecer a importância da escola como integrante da rede de proteção não implica atribuir-lhe a responsabilidade exclusiva pela resolução dos problemas sociais que afetam crianças e adolescentes. Pelo contrário, fortalecer a escola significa garantir condições para que ela cumpra, com excelência, sua missão primordial: ensinar. A valorização da função pedagógica, associada à atuação articulada entre família, Estado e demais políticas públicas, constitui caminho essencial para assegurar uma educação de qualidade e efetivar o direito à aprendizagem. Assim, mais do que ampliar indefinidamente as atribuições da escola, faz-se necessário fortalecer a cooperação entre as diferentes instituições sociais, preservando a identidade da educação escolar e reconhecendo que nenhuma política pública alcança seus objetivos quando chamada a desempenhar, sozinha, responsabilidades que pertencem a toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. *Saúde mental de crianças e adolescentes exige atuação integrada entre escola, família e serviços públicos*. Brasília, 2024. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/. Acesso em: 13 jul. 2026.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.

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: 13 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 13 jul. 2026.

CNN BRASIL. *Especialistas apontam aumento da sobrecarga dos professores diante das demandas socioemocionais nas escolas*. São Paulo, 2025. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/. Acesso em: 13 jul. 2026.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

G1. *Professores relatam aumento das demandas emocionais e sociais dentro das escolas brasileiras*. Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/. Acesso em: 13 jul. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025*. São Paulo: Todos Pela Educação; Moderna, 2025. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/. Acesso em: 13 jul. 2026.

UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/. Acesso em: 13 jul. 2026.

UNICEF. *Situação Mundial da Infância*. Brasília: UNICEF, 2024. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil. Acesso em: 13 jul. 2026.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DESAFIOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS



INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL: CHALLENGES, PUBLIC POLICIES, AND PEDAGOGICAL PRACTICES FOR BUILDING A SCHOOL FOR ALL.

VANIA RODRIGUES DOS SANTOS
Graduação em Letras, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2001); Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Gama Filho (2012) e em Educação Especial com Ênfase no TEA pela Unesp (2026); Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2008); Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Língua Inglesa – na EMEF Professora Alice Meirelles Reis, Professora de Educação Básica II – Língua Portuguesa – na EE General Humberto de Souza Mello.

RESUMO

A Educação Inclusiva representa um dos mais importantes paradigmas da educação contemporânea ao defender o direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em ambientes escolares comuns, independentemente de suas características, limitações ou necessidades específicas. No Brasil, a consolidação desse modelo educacional decorre de avanços legislativos, de políticas públicas e de compromissos internacionais assumidos pelo país, embora persistam desafios relacionados à formação docente, à acessibilidade, ao financiamento, às práticas pedagógicas e à garantia do Atendimento Educacional Especializado. O presente artigo tem como objetivo analisar os fundamentos da educação inclusiva no contexto brasileiro, discutindo sua evolução histórica, seus marcos legais, os desafios enfrentados pelas instituições escolares e as possibilidades de fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em legislação nacional, documentos internacionais e autores de referência na área da Educação Especial e Inclusiva. Os resultados demonstram que a inclusão escolar ultrapassa a simples matrícula do estudante público-alvo da Educação Especial, exigindo transformações estruturais, culturais e pedagógicas capazes de assegurar equidade, participação e aprendizagem significativa. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva depende do compromisso coletivo entre Estado, escola, professores, famílias e sociedade na construção de sistemas educacionais verdadeiramente democráticos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Inclusão Escolar; Políticas Públicas; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Inclusive education represents one of the most important paradigms in contemporary education, advocating for the right of all students to access, remain in, participate in, and learn within mainstream school environments, regardless of their characteristics, limitations, or specific needs. In Brazil, the consolidation of this educational model stems from legislative advances, public policies, and international commitments undertaken by the country, although challenges persist regarding teacher training, accessibility, funding, pedagogical practices, and the provision of Specialized Educational Services. This article aims to analyze the foundations of inclusive education in the Brazilian context, discussing its historical evolution, legal milestones, the challenges faced by schools, and possibilities for strengthening inclusive pedagogical practices. It is a bibliographic study based on national legislation, international documents, and key authors in the field of Special and Inclusive Education. The results demonstrate that school inclusion goes beyond the mere enrollment of students targeted by Special Education; it requires structural, cultural, and pedagogical transformations capable of ensuring equity, participation, and meaningful learning. The study concludes that the realization of inclusive education depends on a collective commitment among the State, schools, teachers, families, and society to build truly democratic educational systems.

Keywords: Inclusive Education; Special Education; School Inclusion; Public Policies; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A educação constitui um direito humano fundamental e um dos principais instrumentos de promoção da cidadania, da igualdade e da justiça social. Nas últimas décadas, a educação inclusiva consolidou-se como um princípio orientador das políticas educacionais em diversos países, fundamentando-se na compreensão de que todas as pessoas possuem direito à aprendizagem em ambientes educacionais comuns, sem discriminação ou segregação.

Historicamente, as pessoas com deficiência foram excluídas dos sistemas educacionais ou atendidas em instituições especializadas, baseadas em concepções assistencialistas e médicas da deficiência. Entretanto, a partir da segunda metade do século XX, movimentos internacionais em defesa dos direitos humanos passaram a questionar essas práticas, impulsionando a construção de políticas voltadas à inclusão social e educacional.

No contexto brasileiro, importantes avanços legais contribuíram para a consolidação da educação inclusiva, destacando-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e, mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025, que reorganiza diretrizes relacionadas à educação especial no país.

Apesar desses avanços normativos, inúmeros desafios ainda dificultam a concretização da inclusão escolar. Barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais permanecem presentes em muitas instituições de ensino, comprometendo o acesso, a permanência e, principalmente, a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Além disso, observa-se que a formação inicial e continuada dos professores ainda não contempla, de maneira suficiente, conhecimentos relacionados às práticas inclusivas, à flexibilização curricular, às tecnologias assistivas e às estratégias pedagógicas capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula.

Nesse cenário, torna-se imprescindível compreender que a educação inclusiva não consiste apenas na inserção física do estudante na escola comum, mas implica profundas transformações na organização escolar, nas metodologias de ensino, na avaliação da aprendizagem e na cultura institucional, promovendo uma escola que reconheça as diferenças como elemento constitutivo da própria educação.

OBJETIVO GERAL

Analisar os fundamentos da educação inclusiva no Brasil, discutindo seus aspectos históricos, legais, pedagógicos e os principais desafios para sua efetivação.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Apresentar a evolução histórica da educação inclusiva.
- Discutir os principais marcos legais nacionais e internacionais.
- Analisar os desafios enfrentados pelas escolas brasileiras.
- Refletir sobre o papel do professor na construção de práticas inclusivas.
- Evidenciar estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

PROBLEMA DE PESQUISA

Quais fatores ainda dificultam a efetivação da educação inclusiva nas escolas brasileiras e quais estratégias podem contribuir para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva?

JUSTIFICATIVA

A relevância desta pesquisa fundamenta-se na necessidade de ampliar as discussões acerca da educação inclusiva enquanto direito humano e princípio democrático da educação. Embora a legislação brasileira assegure o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial às escolas regulares, ainda existem obstáculos relacionados à infraestrutura, à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos e à implementação de políticas públicas capazes de garantir não apenas o ingresso, mas também a permanência e o sucesso escolar desses estudantes.

Dessa forma, compreender os desafios e as possibilidades da inclusão escolar torna-se essencial para subsidiar práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a valorização da diversidade e a construção de ambientes educacionais acessíveis a todos.

FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Durante grande parte da história, as pessoas com deficiência permaneceram excluídas da vida social e educacional. Nas sociedades antigas, predominavam concepções marcadas pela discriminação, pelo abandono e pela invisibilidade desse grupo social. A deficiência era frequentemente associada a castigos divinos, incapacidade ou inutilidade social.

A partir do século XIX, surgiram instituições especializadas voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência. Embora representassem um avanço em relação ao abandono anteriormente vivenciado, essas instituições mantinham um modelo segregador, afastando os estudantes do convívio social e escolar comum.

No século XX, especialmente após a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), iniciou-se um movimento internacional de defesa da igualdade de direitos, influenciando profundamente as políticas educacionais. Posteriormente, documentos como a Declaração de Salamanca (1994) consolidaram o entendimento de que as escolas deveriam acolher todos os estudantes, respeitando suas diferenças e oferecendo suporte necessário para sua aprendizagem.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão rompe com a lógica da adaptação do estudante ao sistema escolar, propondo justamente o contrário: é a escola que deve reorganizar suas práticas para atender à diversidade humana.

Sob essa perspectiva, a educação inclusiva deixa de ser entendida como uma modalidade específica de atendimento e passa a constituir um princípio orientador de todo o sistema educacional, fundamentado nos valores da equidade, da participação, da justiça social e dos direitos humanos.

A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A história da educação das pessoas com deficiência no Brasil foi marcada, durante muitos anos, pela segregação e pelo atendimento assistencialista. As primeiras iniciativas voltadas a esse público ocorreram ainda no período imperial, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Embora representassem avanços para a época, essas instituições reforçavam um modelo de escolarização separado do ensino comum.

Ao longo do século XX, consolidou-se o paradigma da integração escolar, segundo o qual os estudantes com deficiência poderiam frequentar escolas regulares desde que demonstrassem condições de adaptação às exigências do sistema educacional. Nesse modelo, a responsabilidade pela inclusão recaía sobre o estudante, e não sobre a escola.

A partir da década de 1990, influenciado por movimentos internacionais de defesa dos direitos humanos e pela Declaração de Salamanca (1994), o Brasil passou a adotar gradativamente o paradigma da educação inclusiva. Esse novo modelo propõe que todas as crianças aprendam juntas, respeitando suas diferenças, sendo responsabilidade da escola eliminar as barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar exige profundas mudanças na cultura institucional, nas práticas pedagógicas e na organização dos sistemas de ensino. Não basta permitir a matrícula do estudante; é necessário garantir sua participação efetiva, seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Nesse contexto, a educação especial deixa de funcionar como sistema paralelo e passa a constituir uma modalidade transversal da educação básica, oferecendo suporte complementar ou suplementar ao ensino regular por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A consolidação da educação inclusiva no Brasil foi construída por meio de diversos instrumentos jurídicos nacionais e internacionais que asseguram o direito das pessoas com deficiência à educação em igualdade de oportunidades.

A Constituição Federal de 1988 representa o principal marco jurídico da educação inclusiva ao estabelecer, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Já o artigo 208 determina que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse entendimento ao reconhecer a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino, destinada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Outro importante avanço ocorreu com a ratificação, pelo Brasil, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 2006 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008

e do Decreto nº 6.949/2009. A Convenção estabelece que os Estados devem assegurar sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis de ensino.

Em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento que redefiniu a organização da Educação Especial no país. Essa política orienta que os estudantes público-alvo da Educação Especial sejam matriculados em classes comuns do ensino regular, recebendo apoio especializado por meio do Atendimento Educacional Especializado.

Outro marco significativo foi a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reafirma a educação como direito fundamental e proíbe qualquer forma de discriminação em razão da deficiência. A legislação determina que as instituições de ensino devem promover condições de acessibilidade, adaptações razoáveis, tecnologias assistivas e formação continuada dos profissionais da educação.

Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 reorganizou aspectos relacionados às políticas de Educação Especial, reafirmando a necessidade de fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado, da formação docente e da oferta de recursos de acessibilidade, ao mesmo tempo em que reacendeu debates acadêmicos sobre os limites e os desafios da implementação das políticas inclusivas no Brasil.

Conforme destaca Mendes (2023), a existência de legislação avançada não garante, por si só, a efetivação da inclusão escolar. A concretização desses direitos depende da implementação de políticas públicas consistentes, financiamento adequado e compromisso permanente dos sistemas educacionais.

A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E SUA INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS INCLUSIVAS

A Declaração de Salamanca, elaborada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada pela UNESCO em 1994, constitui um dos documentos internacionais mais importantes para a consolidação da educação inclusiva.

O documento defende que todas as crianças têm direito à educação e que as escolas devem acolher estudantes com diferentes características, capacidades, condições sociais, culturais, linguísticas e físicas.

A Declaração estabelece que as escolas inclusivas representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, promover comunidades acolhedoras e construir sociedades mais justas e igualitárias.

Sua influência sobre as políticas brasileiras foi significativa, especialmente na formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que incorporou princípios como o respeito à diversidade, a eliminação das barreiras à aprendizagem e a valorização das diferenças humanas.

Para Sassaki (2021), a inclusão não significa tratar todos os estudantes da mesma maneira, mas garantir que cada indivíduo receba os apoios necessários para desenvolver plenamente suas potencialidades.

Assim, a inclusão escolar pressupõe equidade, e não homogeneidade. Isso implica reconhecer que estudantes diferentes possuem necessidades distintas, exigindo práticas pedagógicas flexíveis e currículos capazes de contemplar múltiplas formas de ensinar e aprender.

PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A efetivação da educação inclusiva depende, em grande medida, da atuação do professor, que desempenha papel central na mediação do processo de ensino e aprendizagem. Embora as políticas públicas estabeleçam diretrizes para a inclusão escolar, é no cotidiano da sala de aula que esses

princípios se concretizam por meio das práticas pedagógicas, da organização curricular e das relações construídas entre professores, estudantes e comunidade escolar.

Nesse contexto, o docente deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para assumir a função de mediador da aprendizagem, reconhecendo a diversidade como característica inerente ao ambiente escolar. Essa perspectiva exige uma postura ética, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Segundo Mantoan (2015), ensinar em uma perspectiva inclusiva significa abandonar práticas homogêneas e compreender que cada estudante aprende de maneira singular. Assim, o planejamento pedagógico deve contemplar diferentes estratégias metodológicas, respeitando ritmos, potencialidades e necessidades específicas.

Além disso, o professor deve atuar em parceria com a equipe gestora, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), famílias e demais serviços de apoio, construindo uma rede colaborativa capaz de favorecer o desenvolvimento do estudante.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES

Um dos principais desafios da educação inclusiva refere-se à formação docente. Diversos estudos apontam que muitos professores concluem sua formação inicial sem conhecimentos suficientes sobre educação especial, acessibilidade, adaptação curricular, tecnologias assistivas e estratégias inclusivas.

Para Glat e Pletsch (2011), a formação docente precisa superar uma perspectiva exclusivamente teórica e aproximar-se das demandas reais vivenciadas nas escolas. Os cursos de licenciatura devem oferecer oportunidades para que os futuros professores compreendam a diversidade presente nas salas de aula e desenvolvam competências para trabalhar com diferentes perfis de estudantes.

Entretanto, a formação inicial, por si só, não é suficiente. As constantes transformações sociais, tecnológicas e legislativas tornam indispensável a formação continuada, entendida como processo permanente de atualização profissional.

Nesse sentido, a escola deve constituir-se como espaço de aprendizagem também para seus educadores, promovendo momentos de estudo, planejamento coletivo, análise de práticas pedagógicas e reflexão sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Conforme afirma Prieto (2010), a formação continuada favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais flexíveis e colaborativas, fortalecendo a construção de uma cultura escolar comprometida com a inclusão

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado constitui um dos principais instrumentos de apoio à educação inclusiva no Brasil. Previsto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e regulamentado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o AEE tem como finalidade identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes.

É importante destacar que o AEE não substitui o ensino realizado na sala de aula comum. Trata-se de um serviço complementar ou suplementar, ofertado preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais, em turno distinto ao da escolarização regular.

Entre suas atribuições estão a produção de materiais acessíveis, o ensino de sistemas alternativos de comunicação, a orientação quanto ao uso de tecnologias assistivas, a adaptação de recursos didáticos e o apoio ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

A articulação entre o professor da classe comum e o professor do AEE é essencial para garantir que as estratégias planejadas sejam efetivamente incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E RECURSOS DE ACESSIBILIDADE

O avanço das tecnologias tem ampliado significativamente as possibilidades de participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. As tecnologias assistivas compreendem recursos, equipamentos, metodologias e serviços destinados a promover autonomia, independência, comunicação e aprendizagem.

Entre esses recursos destacam-se leitores de tela, softwares ampliadores de caracteres, teclados adaptados, comunicadores alternativos, pranchas de comunicação, materiais em braille, livros digitais acessíveis, audiodescrição, legendagem, dispositivos de amplificação sonora e recursos de comunicação suplementar e alternativa.

Além das tecnologias, a acessibilidade envolve diferentes dimensões, como a arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. A eliminação dessas barreiras favorece não apenas os estudantes com deficiência, mas toda a comunidade escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece que a oferta de recursos de acessibilidade constitui dever das instituições de ensino, assegurando igualdade de oportunidades e participação em todos os ambientes educacionais.

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

Entre as abordagens pedagógicas contemporâneas, destaca-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), fundamentado na ideia de que o currículo deve ser planejado desde sua concepção para atender à diversidade dos estudantes.

Diferentemente das adaptações realizadas apenas após a identificação de dificuldades, o DUA propõe que as práticas pedagógicas sejam elaboradas considerando, desde o início, múltiplas formas de representação das informações, diferentes possibilidades de expressão do conhecimento e variadas estratégias de engajamento.

Essa abordagem reduz barreiras à aprendizagem e amplia as oportunidades de participação, beneficiando estudantes com e sem deficiência.

Ao adotar os princípios do DUA, o professor diversifica materiais, metodologias e formas de avaliação, reconhecendo que a aprendizagem ocorre de maneira singular e que não existe um único caminho para alcançar os objetivos educacionais.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A construção de uma escola inclusiva requer práticas pedagógicas que valorizem as diferenças como elemento enriquecedor do processo educativo. Isso implica abandonar modelos baseados na homogeneização e investir em estratégias que promovam a participação ativa de todos os estudantes.

Entre essas estratégias destacam-se a aprendizagem colaborativa, o trabalho em grupos heterogêneos, a flexibilização curricular, o uso de recursos multissensoriais, a avaliação formativa, a adaptação de materiais didáticos e a utilização de metodologias ativas.

Segundo Carvalho (2018), a inclusão escolar exige que o currículo seja compreendido como instrumento dinâmico e flexível, capaz de responder às necessidades dos estudantes sem reduzir suas possibilidades de aprendizagem.

Outro aspecto fundamental refere-se ao desenvolvimento de atitudes inclusivas no ambiente escolar. O respeito às diferenças, a valorização da diversidade e o combate ao preconceito devem integrar o projeto político-pedagógico da escola, contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos com os princípios da democracia e dos direitos humanos.

A participação da família também desempenha papel relevante nesse processo. O diálogo permanente entre escola e responsáveis favorece a construção de estratégias compartilhadas de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, fortalecendo vínculos e ampliando 4 Desafios contemporâneos da educação inclusiva no Brasil

Apesar dos avanços normativos e das políticas públicas implementadas nas últimas décadas, a educação inclusiva ainda enfrenta obstáculos significativos para sua efetivação. Entre os principais desafios destacam-se a insuficiência de recursos financeiros, a carência de profissionais especializados, a formação docente inadequada, a precariedade da infraestrutura escolar e a permanência de barreiras atitudinais que dificultam a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos.

Embora a legislação assegure o direito à matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, muitas instituições ainda não dispõem de recursos materiais, tecnologias assistivas, acessibilidade arquitetônica e apoio pedagógico suficientes para garantir sua participação plena no processo educativo.

Outro desafio refere-se ao número reduzido de professores especializados para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como à dificuldade de articulação entre esse serviço e o trabalho desenvolvido pelos docentes das classes comuns. Muitas vezes, a ausência de planejamento colaborativo compromete a continuidade das intervenções pedagógicas e limita o desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, observa-se que ainda persistem concepções equivocadas sobre a inclusão escolar, frequentemente reduzida ao simples acesso físico à escola. Entretanto, conforme afirma Mantoan (2015), a inclusão pressupõe participação, pertencimento e aprendizagem, exigindo transformações profundas na cultura institucional e nas práticas pedagógicas.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de fortalecimento das políticas públicas. Mendes (2023) destaca que a efetivação da educação inclusiva depende não apenas de dispositivos legais, mas também de investimentos contínuos em formação docente, infraestrutura, acessibilidade e acompanhamento das políticas educacionais.

Nesse contexto, torna-se indispensável que os sistemas de ensino promovam mecanismos permanentes de avaliação das políticas inclusivas, garantindo que os direitos assegurados pela legislação sejam efetivamente concretizados no cotidiano escolar.

PERSPECTIVAS PARA O FORTALECIMENTO DAD EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer o compromisso conjunto do Estado, das instituições educacionais, dos profissionais da educação, das famílias e da sociedade civil.

Entre as ações prioritárias para o fortalecimento da educação inclusiva destacam-se:

- ampliação dos investimentos públicos em acessibilidade física, pedagógica e tecnológica;
- fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores;
- expansão do Atendimento Educacional Especializado;
- implementação dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA);
- produção e distribuição de materiais didáticos acessíveis;
- fortalecimento das redes intersetoriais envolvendo educação, saúde e assistência social;
- participação ativa das famílias no planejamento das ações pedagógicas;
- desenvolvimento de práticas avaliativas flexíveis e centradas nas potencialidades dos estudantes.

Essas medidas contribuem para consolidar uma educação comprometida com os princípios da equidade, da justiça social e da valorização da diversidade humana.

Como destaca Sassaki (2021), a inclusão constitui um processo contínuo de transformação social, no qual toda a comunidade escolar assume responsabilidade pela eliminação das barreiras que limitam a participação das pessoas com deficiência.

Dessa forma, mais do que cumprir determinações legais, a educação inclusiva representa a concretização de valores democráticos, reafirmando o direito de cada estudante de aprender, conviver e desenvolver plenamente suas potencialidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva representa uma das mais importantes conquistas das políticas educacionais contemporâneas ao reconhecer que a diversidade constitui elemento inerente à condição humana. Mais do que garantir o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial às escolas regulares, a inclusão pressupõe assegurar condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem, respeitando as singularidades de cada indivíduo.

A análise realizada ao longo deste estudo evidenciou que o Brasil possui um conjunto expressivo de dispositivos legais que asseguram o direito à educação inclusiva. Entretanto, a existência de legislação avançada não é suficiente para garantir sua plena efetivação, sendo necessária a implementação de políticas públicas permanentes, investimentos adequados e fortalecimento da formação docente.

Observou-se que a atuação do professor assume papel estratégico nesse processo, uma vez que as práticas pedagógicas inclusivas constituem o principal instrumento para promover a aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, metodologias diversificadas, flexibilização curricular, tecnologias assistivas, trabalho colaborativo e avaliação formativa configuram elementos essenciais para a construção de ambientes educacionais inclusivos.

Além disso, destacou-se a importância do Atendimento Educacional Especializado como serviço complementar ao ensino comum, favorecendo a eliminação de barreiras e ampliando as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que a efetivação da educação inclusiva depende de uma mudança cultural que ultrapassa os limites da escola, exigindo o compromisso coletivo entre Estado, profissionais da educação, famílias e sociedade na construção de sistemas educacionais pautados na equidade, na participação e no respeito à diversidade.

Investir na educação inclusiva significa investir em uma sociedade mais democrática, justa e humanizada, na qual todas as pessoas tenham assegurado o direito de aprender e participar plenamente da vida social.

REFERENCIAS

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 18 de junho de 2025.** Regulamenta dispositivos relativos à Educação Especial e à educação inclusiva. Brasília, DF, 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is".** 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação inclusiva e políticas públicas no Brasil.** São Carlos: EDUFSCar, 2023.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva.** São Carlos: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 10. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.



INCLUSÃO DO AUTISTA NA ROTINA ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

INCLUSION OF AUTISTIC STUDENTS IN THE SCHOOL ROUTINE OF EARLY ELEMENTARY EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

VERA LÚCIA PEREIRA DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela (FAEL) Faculdade Educacional da Lapa, conclusão em 21 de dezembro de 2010. Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela (Faveni) Faculdade Venda Nova do Imigrante, conclusão em 12 de junho de 2025. Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil – Delson Domingues.

RESUMO

Este trabalho busca analisar as principais dificuldades enfrentadas pelas escolas, professores, alunos e familiares nesse processo, destacando as barreiras físicas, sociais e atitudinais que ainda persistem. Além disso, são apresentadas as possibilidades e estratégias que podem ser adotadas para promover um ambiente mais acolhedor, que respeite as especificidades do espectro autista e incentive o desenvolvimento integral desses alunos, favorecendo sua socialização, autonomia e aprendizagem significativa. A pesquisa enfatiza a importância da sensibilização e capacitação continuada dos profissionais da educação, bem como a necessidade do envolvimento da comunidade escolar e o fortalecimento das políticas públicas inclusivas. Ao evidenciar experiências exitosas e recursos pedagógicos adaptados, o estudo reforça a relevância de práticas colaborativas e personalizadas, que valorizem a diversidade e promovam a equidade na escola. Por fim, destaca-se que a inclusão efetiva do autista não é um processo linear, mas um caminho que demanda compromisso, paciência e constante reflexão para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e plural.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar; Autismo; Anos Iniciais; Práticas Pedagógicas; Capacitação.

ABSTRACT

This study aims to analyze the main challenges faced by schools, teachers, students, and families in this process, highlighting the physical, social, and attitudinal barriers that persist. Furthermore, it presents

possibilities and strategies that can be adopted to foster a more welcoming environment—one that respects the specific characteristics of the autism spectrum and encourages the holistic development of these students, thereby promoting their socialization, autonomy, and meaningful learning. The research emphasizes the importance of raising awareness and providing continuous training for education professionals, as well as the need for school community involvement and the strengthening of inclusive public policies. By showcasing successful experiences and adapted pedagogical resources, the study reinforces the value of collaborative, personalized practices that honor diversity and promote equity within the school setting. Finally, it highlights that the effective inclusion of individuals with autism is not a linear process but a journey requiring commitment, patience, and constant reflection to build a truly democratic and pluralistic school.

KEYWORDS: School Inclusion; Autism; Early Elementary Years; Pedagogical Practices; Training.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças autistas nos anos iniciais do ensino fundamental configura-se como uma questão de extrema relevância para o campo educacional e social, especialmente diante da garantia constitucional do direito à educação para todos, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta-se com características heterogêneas, que envolvem dificuldades nas áreas da comunicação, interação social e padrões comportamentais, exigindo, portanto, uma abordagem pedagógica que respeite a singularidade de cada aluno e suas necessidades específicas. Nesse sentido, a escola desempenha um papel fundamental não apenas como ambiente de ensino, mas como espaço de convivência e desenvolvimento social, onde a diversidade deve ser compreendida e valorizada.

No cenário brasileiro, apesar dos avanços proporcionados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vigente desde 2008, persistem desafios significativos, tais como a insuficiência na formação continuada dos professores, a carência de materiais didáticos adaptados, a inadequação estrutural das escolas e, ainda, a presença de preconceitos e resistências culturais que dificultam a plena inserção desses estudantes na rotina escolar. Essas dificuldades evidenciam a necessidade de um comprometimento mais efetivo das instituições educacionais, de gestores e de toda a comunidade escolar para que a inclusão seja não apenas uma política formal, mas uma prática cotidiana que promova o desenvolvimento integral do aluno autista.

Este trabalho propõe, portanto, uma reflexão crítica sobre os obstáculos e as potencialidades relacionados à inclusão do autista nos primeiros anos do ensino fundamental, com destaque para as práticas pedagógicas inovadoras, a utilização de recursos tecnológicos e estratégias de ensino que promovam a autonomia e o protagonismo do aluno. Além disso, enfatiza-se a importância da colaboração

entre família, escola e profissionais especializados para a construção de um ambiente inclusivo e acolhedor, que respeite as diferenças e incentive o respeito mútuo e a valorização da diversidade.

Por meio de uma análise qualitativa da literatura recente e de relatos de experiências pedagógicas, busca-se contribuir para a compreensão e aprimoramento das práticas inclusivas que possibilitem uma educação de qualidade para todos. O presente trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo discorre sobre os marcos legais e o contexto da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, abordando os principais documentos legais que garantem esse direito e as implicações dessas normativas na prática escolar. O segundo capítulo analisa as práticas pedagógicas e estratégias metodológicas adotadas no processo de inclusão, enfatizando a importância da formação docente, da adaptação curricular e do uso de metodologias acessíveis. Já o terceiro capítulo destaca o papel da família, da escola e da equipe multidisciplinar no apoio ao estudante autista, discutindo a importância da atuação colaborativa para promover uma inclusão efetiva e humanizada.

DESENVOLVIMENTO

MARCOS LEGAIS E O CONTEXTO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no sistema educacional brasileiro encontra respaldo em importantes legislações que garantem o direito à educação de forma equitativa e com respeito às necessidades específicas de cada indivíduo. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, assegurando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) determina, em seu artigo 58, a oferta de atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, trouxe avanços ao enfatizar a inclusão de todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum. Esse documento reforça a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas e dos sistemas educacionais, assegurando não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2008). No caso dos alunos com TEA, a política ressalta a importância da individualização no ensino e da estruturação de estratégias adaptadas.

Em 2012, foi sancionada a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, definindo o autista como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. A referida legislação garante, no artigo 2º, o direito à educação e à profissionalização, vedando a exclusão do estudante do ambiente escolar sob qualquer pretexto. Tal

medida fortalece a luta pela inclusão efetiva e aponta para a urgência de mudanças nos espaços escolares que ainda resistem às práticas inclusivas.

Outro marco fundamental é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que consolida direitos e estabelece diretrizes para assegurar a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade, incluindo o meio escolar. O artigo 28 da LBI destaca a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de recursos e serviços adequados às necessidades do estudante (BRASIL, 2015).

Apesar desses avanços legais, ainda persistem desafios na implementação de políticas inclusivas nas escolas, especialmente no que diz respeito à formação docente, ao investimento em infraestrutura acessível e à superação de preconceitos. Muitos profissionais da educação não se sentem preparados para lidar com alunos com TEA, o que compromete a qualidade da inclusão e exige medidas urgentes de formação continuada e suporte institucional (MENDES; VITALIANO, 2021).

Assim, os marcos legais que sustentam a inclusão escolar representam um avanço importante, mas sua efetivação depende da articulação entre políticas públicas, formação docente, apoio institucional e engajamento da comunidade escolar. É imprescindível compreender que a inclusão não se resume ao ingresso do aluno com TEA na escola regular, mas exige uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais e na cultura escolar.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA

A efetivação da inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental depende, em grande medida, das práticas pedagógicas adotadas no cotidiano escolar. O professor desempenha um papel central nesse processo, sendo o principal mediador entre o aluno, o conhecimento e os demais integrantes da comunidade escolar. Para isso, é fundamental que o educador compreenda as características do transtorno, respeite o tempo e os limites de cada estudante, e esteja disposto a adaptar suas estratégias de ensino (SANTOS; LIMA, 2022).

Uma das práticas mais recomendadas para o ensino de alunos com autismo é a implementação de rotinas estruturadas e previsíveis, pois muitos deles demonstram dificuldades com mudanças repentinas e ambientes desorganizados. O Modelo TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*), desenvolvido na Universidade da Carolina do Norte, propõe um ambiente físico estruturado, com atividades bem delimitadas e organizadas visualmente, o que contribui significativamente para a autonomia e a compreensão dos alunos (SCHOPLER et al., 2021).

Além disso, a utilização de tecnologias assistivas e de comunicação alternativa pode facilitar o processo de aprendizagem. Softwares educacionais, aplicativos de apoio à comunicação e recursos

visuais são ferramentas valiosas que auxiliam o aluno com TEA a expressar-se e compreender os conteúdos escolares. O uso de reforçadores positivos, como elogios, símbolos ou recompensas simbólicas, também contribui para a motivação e o engajamento do estudante nas atividades (MARTINS et al., 2020).

O Design Universal para Aprendizagem (DUA) tem ganhado destaque como uma proposta pedagógica inclusiva, pois oferece múltiplas formas de apresentação do conteúdo, diferentes estratégias de engajamento e variados meios de expressão dos conhecimentos adquiridos. Essa abordagem considera a diversidade dos estudantes desde a fase de planejamento das aulas, favorecendo o acesso ao currículo escolar e evitando a exclusão de alunos com necessidades específicas (ROSE; MEYER, 2021).

Outro aspecto fundamental é a adaptação curricular, que deve ser realizada de forma individualizada, respeitando os objetivos de aprendizagem de cada aluno. Histórias sociais, materiais sensoriais e atividades práticas contribuem para o entendimento e a retenção dos conteúdos. A ludicidade também é um recurso eficaz, pois facilita a interação social e a aprendizagem por meio de jogos e atividades recreativas, respeitando os interesses e habilidades do aluno autista (ALMEIDA; FERREIRA, 2023).

Por fim, é essencial que o trabalho pedagógico seja realizado de forma colaborativa entre professores, profissionais de apoio, equipe gestora e famílias. A corresponsabilidade entre esses agentes permite uma atuação mais eficaz, promovendo o desenvolvimento integral da criança com TEA e garantindo que ela vivencie, de fato, uma educação inclusiva, participativa e humanizada.

O PAPEL DA FAMÍLIA, DA ESCOLA E DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A inclusão do aluno autista não é uma responsabilidade exclusiva da escola, mas um processo que requer o envolvimento ativo de toda a comunidade escolar, com destaque para a parceria entre família, professores e equipe multidisciplinar. A família exerce um papel insubstituível na formação da criança e deve ser vista como colaboradora do processo educativo, oferecendo informações essenciais sobre as necessidades e potencialidades do aluno (GOMES; BARROS, 2022).

É fundamental que a escola desenvolva uma relação de diálogo e cooperação com os familiares, respeitando seus saberes e experiências, ao mesmo tempo que oferece apoio e orientações. Reuniões periódicas, encontros formativos e a participação dos pais em atividades escolares são práticas que fortalecem essa parceria e promovem maior engajamento no processo de escolarização da criança com TEA (MENDES; VITALIANO, 2021).

A equipe escolar, por sua vez, deve atuar de forma articulada e colaborativa. Professores, coordenadores, psicopedagogos e auxiliares devem planejar juntos estratégias que promovam o desenvolvimento integral do aluno. A cultura escolar precisa estar voltada à valorização da diversidade,

à promoção da empatia e à construção de vínculos afetivos, essenciais para que o aluno autista se sinta acolhido e motivado a participar das atividades (ALMEIDA; FERREIRA, 2023).

O apoio de profissionais da saúde, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psiquiatras, é indispensável para a elaboração de um plano educacional individualizado. Essa atuação interdisciplinar permite um olhar mais amplo sobre as necessidades do aluno, potencializando suas habilidades e oferecendo suporte contínuo às práticas escolares. A comunicação entre esses profissionais e os educadores deve ser fluida e constante, visando à construção de metas comuns (MARTINS et al., 2020).

É importante ressaltar que a inclusão não se dá apenas na dimensão pedagógica, mas também nas relações interpessoais. A sensibilização de toda a comunidade escolar para o respeito às diferenças e o combate ao preconceito é fundamental. Projetos de convivência, rodas de conversa e ações formativas com alunos e professores podem contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor e menos excludente (SANTOS; LIMA, 2022).

Em síntese, a efetiva inclusão de estudantes com TEA exige a construção de uma rede de apoio sólida, integrada por família, escola e equipe técnica. Quando esses atores atuam juntos, é possível garantir uma trajetória escolar mais rica, significativa e promissora para os alunos autistas, promovendo não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e comunicativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental configura-se como um processo complexo, que demanda ações integradas, formação adequada dos profissionais da educação e o compromisso coletivo da comunidade escolar. Apesar dos avanços legais conquistados nas últimas décadas, ainda persistem inúmeros desafios no cotidiano educacional, que vão desde a escassez de recursos didáticos adaptados até a ausência de políticas eficazes de formação continuada para os docentes. Esses obstáculos comprometem não apenas o direito de acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento pleno desses estudantes no ambiente escolar.

A legislação brasileira, por meio da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelece o direito à educação inclusiva para todos. No entanto, tais diretrizes, embora fundamentais, não garantem por si só a efetivação da inclusão, sendo imprescindível que sejam acompanhadas de ações práticas, estruturadas e contínuas. Isso envolve não apenas a adaptação curricular, mas também a transformação da cultura escolar, para que o respeito à diversidade e o acolhimento das diferenças se tornem parte intrínseca do projeto pedagógico.

A formação dos professores é um dos pontos mais críticos do processo de inclusão. Muitos profissionais ainda se sentem inseguros diante da responsabilidade de atender estudantes com autismo, por não possuírem preparo específico ou por enfrentarem uma rotina escolar sobrecarregada. A

capacitação continuada, focada em metodologias inclusivas, estratégias de ensino diferenciadas e no conhecimento das características do TEA, é essencial para que os educadores possam atuar com segurança, empatia e eficácia.

Além da atuação docente, a inclusão só se consolida de forma plena quando há colaboração entre a escola, a família e os profissionais de apoio. O envolvimento da família no processo educativo favorece a construção de vínculos afetivos e possibilita uma maior continuidade entre as vivências escolares e domiciliares. Da mesma forma, o suporte multiprofissional — envolvendo psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e outros especialistas — amplia a compreensão das necessidades do aluno e contribui para o planejamento de intervenções personalizadas e eficazes.

A implementação de estratégias pedagógicas específicas, como o uso de metodologias ativas, o ensino estruturado (como o Modelo TEACCH), o uso de tecnologias assistivas e a aplicação do Design Universal para Aprendizagem (DUA), mostra-se como caminhos promissores para tornar a aprendizagem mais acessível. Essas estratégias não apenas favorecem o aluno com TEA, mas beneficiam toda a turma, ao diversificar as formas de ensinar e aprender. A construção de uma escola inclusiva, portanto, passa pelo reconhecimento de que todos os alunos, com ou sem deficiência, possuem potencialidades que devem ser valorizadas.

Observa-se, portanto, que a efetiva inclusão escolar do aluno autista exige um olhar sensível e comprometido com a transformação da escola em um espaço de acolhimento, equidade e respeito às diferenças. Não basta que esses alunos estejam fisicamente presentes na sala de aula; é necessário que suas necessidades sejam atendidas de maneira integral, que sejam respeitados como sujeitos de direitos e que tenham garantido o pleno desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais.

Por fim, este estudo reforça a importância de se ampliar o debate sobre a inclusão do aluno com TEA na educação básica e de se investir na construção de práticas pedagógicas sustentáveis e acolhedoras. Fica evidente que a inclusão é um processo contínuo, que requer mudanças profundas nas estruturas educacionais, nos paradigmas de ensino e na postura ética dos profissionais da educação. Que este trabalho possa contribuir para o avanço das discussões e das ações concretas em prol de uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Cláudia; FERREIRA, Carla Regina. **Inclusão escolar e formação docente: desafios e possibilidades no contexto do TEA**. Curitiba: CRV, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 maio 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).** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 maio 2025.

GOMES, Marcelo; BARROS, Luana. **Educação inclusiva e práticas interdisciplinares: reflexões e propostas para a atuação multiprofissional.** São Paulo: Cortez, 2022.

MARTINS, Juliana; LIMA, Tiago; SOUZA, Beatriz. **Tecnologias assistivas e autismo: experiências inclusivas no ambiente escolar.** Campinas: Papirus, 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VITALIANO, Maria de Lourdes. **Inclusão de alunos com autismo: contribuições da pesquisa para a formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 26, e260013, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/. Acesso em: 21 maio 2025.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **O Design Universal para Aprendizagem em sala de aula: práticas inclusivas e sustentáveis.** Porto Alegre: Penso, 2021.

SANTOS, Priscila; LIMA, Rafael. **Formação docente e inclusão: desafios da educação básica frente ao autismo.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 35, p. 1-18, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view. Acesso em: 11 maio 2025.

SCHOPLER, Eric; MESIBOV, Gary B.; HEINLEIN, Susan. **Estratégias educacionais para crianças com autismo: o modelo TEACCH.** São Paulo: Memnon, 2021.

O ENSINO NA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

TEACHING LITERATURE IN ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOL



VILMA MAXIMIANO VIEIRA
Graduação em Pedagogia pela UNITALO (2008); Pós graduação em Pedagogia Waldorf pela Faculdade Campos Sales (2025); Professora de Educação Infantil no CEI Onadyr Marcondes.

RESUMO

O presente trabalho divulga aspectos sobre o ensino da Literatura no Ensino Fundamental; objetivando o aprimoramento dessa, através da prática pedagógica e da formação de leitores através da diversidade, observando a influência desta na formação da personalidade de alguns leitores. Este também analisa o trabalho com uma nova visão perante o Ensino de Literatura no nível acima citado, por esta estar inserida na realidade atual do homem e em sua formação literária e ideológica, onde é de amplo valor apesar de ter referencial estético e poético e, também bem referenciada e proporcionada para os jovens; numa perspectiva de compreender “o ser humano e o mundo”. Trabalho realizado através de pesquisas bibliográficas de diversos conhecedores da área. Obtendo um resultado persuasório de que, necessita-se aprimorar o ensino de Literatura no Ensino Fundamental, partindo de mudanças empíricas na prática das aulas de Literatura, no uso de sua linguagem, separando-a do ensino de gramática, de modo que essa se insira na formação ideológica e social do aluno. Levar o aluno a compreender a Literatura, não apenas como uma simples obra, mas um padrão na criatividade e exploração do artista, entendendo a mensagem passada pelo autor.

Palavras-chave: Diversidade; Ensino de Literatura; Formação de leitores.

ABSTRACT

This study presents aspects of teaching literature at the elementary and middle school levels (Ensino Fundamental), aiming to improve this practice through pedagogical approaches and reader development grounded in diversity, while observing the influence of literature on the personality formation of readers.

It also analyzes the subject from a fresh perspective, considering literature's role in the contemporary human experience and in the student's literary and ideological development; it highlights the immense value of literature—despite its aesthetic and poetic nature—as a resource that is well-suited and accessible to young people, offering a way to understand "the human being and the world." The study is based on bibliographic research drawing on the work of various experts in the field. The findings strongly suggest a need to improve literature instruction at this level through empirical changes in classroom practice and language use—specifically by decoupling literature from grammar instruction—so that it becomes an integral part of the student's ideological and social development. The goal is to lead students to understand literature not merely as a text, but as a manifestation of the artist's creativity and exploration, thereby grasping the message conveyed by the author.
Keywords: Diversity; Literature teaching; Reader development.

INTRODUÇÃO

Este artigo parte de um pressuposto: Como trabalhar a Literatura no Ensino Fundamental e a diversidade de uma forma que influencie na construção da personalidade do ser humano, tornando-os leitores. O trabalho literário nas escolas, e a falta de interesse por questões sociais, oriundas dos alunos, e, muitas vezes até do próprio professor, e de uma massificação sociocultural; surge a necessidade de compreender mais a influência literária na formação do homem, e, de que forma complementar o ensino, aprimorando-o à realidade e ficção. A literatura tem o papel de ensinar o ser humano a não se contentar com as ofertas da sociedade e mídia, perante esta atualidade capitalista, política e clientelista.

Dados empíricos na prática pedagógica atual da literatura, “massificada” perante a formação de leitores. Este também busca por alguns métodos para a realização do mesmo de forma mais coerente, referente a uma nova visão sobre a Literatura. Observa a influência na personalidade e cultura dos jovens proporcionando uma análise do trabalho pedagógico empregado no ensino da Literatura. Uma percepção literária e cultural.

O presente trabalho aborda as formas pedagógicas no trabalho da Literatura no Ensino Fundamental e o papel do professor na formação de leitores. Ler não é somente decifrar letras, organizando palavras e sim entender a mensagem passada através do texto; participando da formação ideológica do aluno, tornando-o um “apreciador” da Literatura e esteja condicionado e ser inserido socialmente e culturalmente.

Por fim, torna-se evidente que é preciso dar competência técnica, mas é necessário também contribuir para reflexão de todos na problemática complexa do uso da Literatura para a formação ideológica. Para isso uma pesquisa foi realizada e as conclusões aqui inseridas, oportunizando o uso das mesmas na prática pedagógica do professor.

REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura é conceituada como manifestação artística, objetivando o entendimento da linguagem humana. A literatura pode ser encontrada de diversas formas: através de uma pintura, escultura, música, fotografia, poema, etc. O uso literário da língua combina elementos, formando conceitos de sentidos artísticos, vinculado a comunicação humana. O uso da literatura ocorre de maneira lenta e gradual diante a formação do leitor literário.

Diversas questões estão envolvidas ao se falar sobre leitura e o propósito de leitor de literatura. O papel da escola é a de difusora de conhecimentos, onde a leitura literária, na maioria dessas deixou de ser fonte de conhecimento, substituída por aulas expositivas, resumos de obras para o vestibular, confecção de peças teatrais, entre outras. A leitura literária passou a ser praticada apenas por necessidade e não por prazer.

O contato dos alunos com a literatura dever ser voltado para a compreensão de mundo, o que na maioria das vezes é ignorada, utilizada apenas uma simples interpretação de texto.

Analisando o ensino atual de literatura, remato que esse parte apenas de um ponto de vista pedagógico, seguindo as regras de compreensão textual e orientações históricas e psicológicas, não havendo uma preocupação com a formação do leitor, portanto, a literatura é praticada de maneira mais pragmática, servida apenas como um texto para estudo da linguagem. Antes de se tornar disciplina escolar, a literatura não tinha caráter pedagógico, apenas disponibilizava uma visão misteriosa das convenções sociais e morais, mas hoje a literatura vem inserida na matéria de Língua Portuguesa, onde na maioria das vezes priorizam a última.

Perante os questionamentos observados e citados acima, o ensino da literatura vem causando apatia em alguns alunos, pois a experiência do aluno com uma obra literária é mínima. O trabalho com a literatura ainda está condicionado nas habilidades de decodificação da escrita, sem reflexão do conteúdo do texto, utilizando-a apenas para atividades metalinguísticas ou avaliativas, não havendo interação entre aluno e o texto literário, onde este por não compreender a linguagem e vocabulário encontrados nos textos, cria um distanciamento em relação à literatura, não promovendo uma interação com o texto.

Os métodos utilizados atualmente na prática de ensino de literatura diferenciam dos antigos, pois a literatura é um fator cultural, e este vem se modificando historicamente. No Ensino Médio, a cada nova escola literária que surge, novos modos estéticos e temáticos são abordados, determinando valores concebidos à determinada época. Atualmente em muitos currículos, o estudo literário começa pelos fatos e estilos não conhecidos para tão somente depois abordar um texto, no Ensino Fundamental o ensino desta é manuseado de tão igual maneira. Desta forma, torna-se desmotivante a leitura literária, já que estes modos são diferentes do da nossa época, envolvidos pela dificuldade de compreensão da linguagem, não despertando interesses pela leitura literária, diante os jovens do ensino médio.

Diante tais concepções, as metodologias aplicadas nas escolas de ensino fundamental não priorizam a literatura como meio de comunicação do homem com o mundo como deveriam, privilegiando somente os conceitos permeados pelo livro didático, ou somente em obras cujo seus conteúdos não contemplam a necessidade da sociedade atual e da articulação destes jovens com a prática social e cultural, levando apenas pelo lado histórico. As escolas muitas vezes determinam os livros que serão lidos durante o período letivo, sem levar em consideração a vivência do aluno e seus aspectos culturais e sociais, impedindo a criação de ideias e sentidos desse com o mundo. Dependendo desta obrigatoriedade, o aluno acaba por perder a vontade pela leitura e a curiosidade de novas descobertas, impetrando aí as descobertas pelas culturas de estilos passados.

Alguns alunos, dos quais foram observados questionamentos, não gostam de ler na escola, só fazem porque é obrigatório, admitindo total desinteresse pela leitura. Estes preferem os livros encontrados fora do ambiente escolar, pois, podem comprara-las com suas questões de mundo. Para eles ler como objetivo de avaliação não basta, querem algo que façam conhecer além do que apenas imaginam que existam, onde muitas vezes, como relatam alguns, encontram em filmes diversos.

O que realmente vem a ser questionando no presente trabalho não é a exclusão de determinados conteúdos, mas a necessidade de uma reorganização nas metodologias de ensino da literatura, incluindo-se os contos dos próprios livros didáticos, assim como obras literárias, e demais domínios de comunicação.

Durante a prática de ensino literário, o uso de narrativas e contos de temas e formas variadas aos diversos contextos socioculturais, torna-se uma garantia de que o aluno está envolvido com o literário e interagindo com as diversas questões de mundo, o lúdico e o imaginário. Desta forma inserem-se novas culturas, apontando um caminho na formação literária e diversificada dos educandos. As narrativas aproximam estes à ficção, o folclórico e somente após seu término o choque com o real.

Contudo, existe outro critério a ser analisado em relação ao ensino de literatura: a utilidade do livro didático na sala de aula. O livro didático preestabelece um modelo de ensino, utilizando sempre os mesmos métodos de estudo, a abordagem e produção textual. Os autores literários são consagrados no livro didático juntamente com alguns resumos de suas obras, onde muitas vezes adquire um caráter precário, desenvolvendo a falta de leitura e estímulo da criatividade do aluno, pois no livro, há recorrência de fórmulas prontas e o uso de fragmentos com preocupações meramente gramaticais, estimulando um esvaziamento lúdico.

O uso unicamente do livro didático apenas concentra em uma mesma prática pedagógica, porém este ainda é requisitado e necessário, o que falta é um planejamento voltado para não só o uso deste, mas também fontes diversas de estimulação de fantasias, veículos e linguagens como filmes, jornais, músicas, obras literárias na íntegra, etc., promovendo uma real aproximação do aluno com a realidade.

Além das causas pedagógicas, vale ressaltar que, fator que dificulta o bom trabalho literário na escola, são também as influências políticas e sociais que rodam a comunidade onde está inserida a escola, que muitas vezes condicionam o acesso de muitos brasileiros à leitura, refletindo assim no baixo índice de leitores neste país.

Partindo do questionamento do livro didático, encontra-se a questão da prática de ensino de literatura na formação de leitores literários, onde estes desenvolvam o gosto pela leitura e as identifiquem na sua formação ideológica. Primeiramente deve se pensar na realidade sociocultural dos alunos e da comunidade onde a escola está inserida. Quais os gostos dos alunos? Quais suas experiências com a leitura?

> A literatura deve ser integrada às aulas de leitura e a metodologia de ensino deve considerar, em sua prática pedagógica, a linguagem de forma interacionista, considerando o texto nos diversos gêneros que circulam nossa sociedade, atribuindo o uso do literário na construção de sentidos para o ser humano. (PCN's, 1999)

O ensino de literatura precisa ser repensado, não atribuindo somente um mesmo objetivo para a aula de leitura. Valorizar o que o aluno já tem de experiência e que este perceba as relações do que já sabem com os textos a serem trabalhados. Através desta interação, o aluno passa a construir novos sentidos, desenvolvendo o gosto pela leitura e pelo conhecimento de mundo.

O ensino de literatura sempre pressupõe alguns fatores como as pessoas envolvidas no aprendizado, os alunos, e o que vai ser trabalhado, onde para conseguir que o aluno se torne um leitor critico, o ensino deve se focar primeiramente em textos de criação e recriação de sentidos. A realidade literária brasileira reflete a necessidade de criação de novas estratégias que motivem e incentivem a formação de leitores e, que estes a utilizem como veículo na construção de sua visão crítica perante a sociedade.

Em relação à leitura vale ressaltar que: "A leitura não deve ser vista apenas como um cumprimento de uma atividade pessoal, relaxante, acadêmica, mas como um elemento que enriquece o 'ouvir' e o 'falar'." (DANTAS, 1982, p. 37)

Consequentemente, não pode deixar de arquitetar o papel do professor na formação de leitores. No ensino de literatura, objetivando a formação de leitores, primeiramente o professor deve trabalhar com a Literatura de Contos, pois estes estão mais próximos a realidade do aluno, aproveitando os encontrados em livros didáticos, dando a ele uma nova maneira de interpretá-los. O texto quanto mais real, proporciona o aprofundamento dos conhecimentos do aluno, pois se este não compreende seu mundo não compreenderá a linguagem utilizada no passado, produzindo sentido.

O professor ao empregar novos métodos de ensino, diminuindo o uso de tanta teoria, permite a interação do aluno com o texto, ampliando a construção de ideias deste com o literário, criando assim expectativas na leitura literária.

Segundo (Fabre e Pagnan, 2007. P. 161): "o estudo de literatura se transforma, porque o professor deixa de ser um mero informante e passa a dividir com o aluno os méritos e as responsabilidades das leituras literárias."

No ensino literário, as diversas obras devem ser contempladas tendo como objetivo de dar prazer a ato de leitura, levando em conta a realidade e interesse do leitor da presente obra.

José Dantas (1982, p. 38) esclarece que: “O professor deve solicitar os mais variados trabalhos sobre o mesmo livro, para que o aluno observe que a leitura não serviu apenas para um trabalho de interpretação, por exemplo.”

O professor de literatura é aquele que passa aos seus alunos não só apenas as técnicas de a leitura e interpretação, mas aquele que leva o aluno a extrair do texto suas próprias interpretações. O professor deve questionar atitudes e costumes, deixando que a interação das ideias e sentidos seja conclusas pelo entendimento do aluno. Diante tal metodologia, o professor levará o seu aluno a refletir e extrair do texto literário questões de vivência humana, utilizando estas informações na sua formação ideologia, intercaladas através de levantamento de hipóteses e reflexões críticas sobre o tema apresentado na obra.

Portanto, o ensino de literatura atualmente, ainda necessita de aperfeiçoamentos da sua aplicação, tornando-se menos pragmática e mais versátil na formação do ser leitor de literatura, e, ideologicamente capacitado para as interações com o meio sociocultural.

Antes da argumentação sobre a formação de leitores, é de mera importância a definição de dois termos que conceituam o ser dominante de uma linguagem: a alfabetização e o letramento. A alfabetização é a ação de alfabetizar, de ensinar o indivíduo a ler e escrever, resumindo-se apenas em decodificar os fonemas. Já o letramento e o ser versado em letras, em conhecimento erudito, aquele que compreende e interage com a literatura.

> “pode-se afirmar que a literatura é a mais importante das artes, pois sua matéria é a palavra (o pensamento, as ideias, a imaginação), exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano. Além disso, sua eficácia como instrumento de formação do ser está diretamente ligada a uma das atividades básicas do indivíduo em sociedade: a leitura.” (COELHO, 2000 p. 10 aput GUIMARÃES, 2007)

A literatura estabelece nos seres humanos percepções reais, pois enfatiza a aproximação do homem com o mundo social e cultural. A leitura literária serve de base na introdução de reflexões, linguagens e realidades sociais. Uma sociedade que não tem acesso à literatura torna-se estagnada, impossibilitada de compreender seus próprios princípios.

> “A literatura é para todo ser humano: para o professor, para o datilógrafo, o médico, o dentista, o lixeiro, o economista, o contador, o escriturário, enfim, é uma forma de aprimoramento a sensibilidade. È possibilidade de sentir, de saber, de conhecer, maiores condições de crítica e de autoria-crítica.” (José Dantas, 1982, p. 67)

A formação do leitor de literatura começa desde o primeiro contato com o literário, seja este um livro, uma música, uma fotografia, entre outros. Como pode ser observada nas teorias de Piaget, onde este comenta que, o ser humano nasce inato e com a capacidade de desenvolver seu cognitivo, onde este é aperfeiçoado de acordo com o meio. Se o meio proporciona ao homem uma concepção literária, este se aprimorará tornando-se um leitor de literatura.

Nem só a escola proporciona a literatura, este elo começa a ser despertado no homem desde a infância, dentro do contado com a família, uma música, o primeiro livro contendo somente ilustrações, uma história contada pelos pais, etc. Há diversos meios de se obter o gosto pela literatura, na escola está se inicia pelas cantigas infantis praticadas todos os dias antes das aulas, onde a música pode ser usada como didática em todos os níveis de ensino literário.

Para Dantas (1982, p. 26): “É importante que privilegiemos o lugar da literatura, seu traço irreversível de criatividade, originalidade, etc., razão por que nos parece fundamental esse tipo de trabalho”.

A literatura permaneia a linguagem entre os povos, onde na formação de personalidade confere lugar de destaque, diminuindo insatisfações existenciais, aplicando o surreal no ser humano, permitindo que este seja influenciado a viver no mundo livre da masmorra social, de tempo e espaço, desfrutando dos direitos de cidadão, de forma responsável. Entretanto, criativos, independentes e cientes do mundo que tem e do que pode fazer para que este mundo se torne mais sociável, da maneira que, através de sua ideologia, o homem deseja. Diretamente, a literatura e a percepção de mundo tornam o homem responsável pelas omissões na igualdade social, visando usar a capacidade da linguagem com pretensão de acalentar as mazelas sociais.

Entretanto, considerar a leitura literária como fonte de formação ideológica do ser é concisa e se manifesta de maneira ideológica, personalizando as atitudes sociais. Mas para a literatura chegar à referida função, foi gradativamente aprimorada. O surgimento da necessidade de leitura surgiu na época da revolução industrial, quando os operários precisavam dominar a leitura para entender os manuais das máquinas a vapor. Em seguida a leitura espalhou-se ampliando o mercado de venda de livros. O acesso aos livros era principiado pela alfabetização, e, seguido da ascensão social da leitura. Hoje, a aproximação com a literatura é ampla, mas a motivação para a prática de leitura desta ainda é acessível gradualmente, pois ainda são poucos os que têm acesso a leitura.

Mesmo com alguns obstáculos, a formação de leitores de literatura felizmente acontece. Ainda se observam frequentadores assíduos de exposições, bibliotecas; leitores que leem diariamente seu jornal, seu livro, sua revista, etc.

A formação literária do ser é dada através de textos cujos temas abordam a atualidade, que muitas vezes amenizam os anseios dos alunos do Ensino Médio, ressaltando uma ligação com o contemporâneo, onde envolve não só alunos como todo ser humano de qualquer faixa etária, que tenha acesso ao cinema, a música, a livros com narrativas diversas, a artes plásticas, a jornais, fotografias, entre outros, interagindo com estes.

Portanto, nesta perspectiva, a formação do leitor está condicionada às diversas influências aqui descritas, acarretando como ‘personagem’ principal uma pessoa, devidamente estruturada ideologicamente. A formação de leitores literários é apreendida entre diferentes formas, sejam elas através das análises de questões de produção cultural populares, literárias, ou até entendimento da economia. Assim, ampliam-se os conhecimentos humanos, dissipando ideias e fronteiras, permitindo um

aprofundamento da sua capacidade ideológica. Tendo como principal objetivo, a literatura ensina o ser humano a não se contentar com as ofertas da sociedade, impondo suas argumentações e direitos.

Abordando a Literatura e suas influências na formação do ser, levantar as formas de literatura infanto-juvenil julga-se indispensável, já que nos dias atuais a mídia e a tecnologia delimitam uma disputa com o literário.

A literatura infanto-juvenil proporciona o jovem leitor alguns fragmentos da vida, da sociedade imediata ou ficcional como o inesquecível e a fantasia. A prática desta literatura surge para corresponder às necessidades íntimas de visão do mundo, onde oferece a construção de pensamentos e no desenvolver de suas tipologias o leitor absorve conceitos do imaginário para posteriormente ser levado ao real.

Considerar a infância e a juventude como fases de construções sociais e ideológicas é o ponto básico para se desenvolver o trabalho da literatura infanto-juvenil.

Segundo (Lajolo 2002, p.25, aput Guimarães, 2006) sobre o reconhecimento histórico literário:

> “O jovem, leitor virtual da literatura juvenil, bem como a criança, leitora virtual da literatura infantil, são construções da história. (...) Não foi sempre que tais categorias existiam, muito embora as pessoas tenham sempre tido sete, dez, quinze anos. O reconhecimento de diferentes fases ao longo da vida e a distribuição das populações por tais faixas é, de um lado, fruto do progressivo estudo do comportamento; responde, por outro, pelo agrupamento de pessoas em torno de certas características comuns que, coletivizando lhes a identidade, alojando num lugar social mais seguro.”

Na literatura ficcional o contador de histórias é considerado uma figura representativa de diversas culturas que cria imagens, fazendo aparecer o inexistente e utilizando os mais variados recursos para convencer ao leitor a existência do mundo descrito por ele em suas narrativas.

Os contos populares são geralmente transmitidos oralmente, mas recriados na escrita com intuito de satisfazer a necessidade de cultivar e resgatar a cultura.

No texto literário surge uma interação de troca de experiências intelectual e psicológica. Na literatura destinada a criança e ao adolescente, leva-se a literatura infanto-juvenil, onde está tem sua valorização a partir do século XX, quando estudos literários constataram a influência desta na formação ideológica do ser. A literatura infanto-juvenil é proporcionada a todos os níveis da educação básica, apresentando textos de qualidades e crítica respeitável.

Focalizando-se na literatura infanto-juvenil destinado ao Ensino Fundamental, este vem proporcionar aos leitores a consciência própria da realidade e exploração das sensações e da esfera sentimental. Esta literatura é intermedia lizada através de textos mais longos e sensacionalistas, de realismo aventuresco; com muito ritmo e suspense; poemas que enfatizam emoções e reflexões da realidade. Estas características são descritas em gêneros como literário, poético, épico e dramático e com temática como amor, aventura, humor, policial, esportes, entre outros.

Analisando a variedade de textos encontrados nos livros didáticos, o trabalho com contos e narrativas como os de Clarice Lispector, Edgar Alan Poe, Machado de Assis, levam ao leitor uma percepção do real e introspecção do homem na tentativa de buscar a compreensão da realidade. O conto de aventura de Daniel Defoe, que propõe o interesse pelos contos de aventura, aplicando a suas histórias sonhos e realizações destes demonstrando suas consequências e responsabilidades.

Dentre esses citados, uma infinidade de textos literários proporciona o momento de contribuir para o desenvolvimento intelectual do aluno, onde os textos literários após a leitura darão espaços para o aluno questionar expressões e sentimentos explícitos e/ou implícitos nos textos. Estes textos levam o aluno a concentração, a imaginação e a apreciação do literário.

Para Dantas. (1982, p. 37): “O leitor deve interrogar-se sobre aquilo que compreendeu e gravou. O leitor deve se procurar as palavras-chaves. O leitor deve estabelecer diferenças entre o acessório e a central.

Contudo, a presente prática pedagógica de Kügler (1978), permite dentro do ensino de literatura, auxílio para a formação ideológica do ser, pois o aluno interage diretamente com o texto literário, independente de que gênero este esteja inserido. O uso destas capacidades de linguagem entre autor e leitor como instrumento de comunicação literária desenvolve hábitos de leitura, concretizando aspectos fundamentais ao pensamento humano e suas relações com o meio social.

As aulas de literatura devem ter como objetivos o desenvolvimento da análise e síntese na percepção de informações relacionadas aos textos.

Apesar da falta de recursos da escola atualmente, pensar em metodologias de trabalhar o literário é necessário para aperfeiçoar o ensino de literatura. Planejar as aulas voltadas para a realidade de sala de aula, amenizando as dificuldades de leitura e resistência, por parte dos alunos, aos textos literários.

Desenvolvendo a prática de leitura, temos como metodologia básica a leitura de mundo, ou seja, formular perguntas relacionadas à ideia central do texto, a ativação de conhecimentos prévios e hipóteses. Além da leitura silenciosa pode acontecer a leitura compartilhada, onde todos ao leram comentam a respeito do que leu.

Uma prática que surtiu efeito durante o desenvolvimento do presente projeto, foi à leitura coletiva e compartilhada nas rodas de leitura, ou seja, diversos livros didáticos são distribuídos e cada aluno escolhe uma história que previamente lhe despertou a atenção. Logo após, cada um lê seu texto para os demais, onde todos comentam as ideias transmitidas. Para cada história lida, o aluno deverá recontar a história lida por este da sua maneira, assim como os demais. Esta fase ocorrerá numa produção textual em cadernos a parte, considerados diários de literatura. Esta prática de leitura promove ao aluno a independência no momento de escolher sua leitura, permitindo a leitura de textos variados e valorização de escolhas.

Outro passo para consolidar a leitura é permitir ao aluno, no decorrer da leitura dos parágrafos se posicionar e levantar hipóteses das ideias do próximo. Depois das produções, o aluno terá em aberto o espaço para comentar o que mudaria na história se caso ele fosse o narrador e comentar sua interação com o texto.

Outra técnica é a dramatização, improvisada em sala sobre os textos ou obras lidas. Por exemplo, a declamação de uma poesia, um conto representado por alguns alunos, etc.

Contudo, existe necessidade de se aprimorar o trabalho com textos literário para posteriormente trabalha-se com as obras literárias. Esta por sal vez deve ser mais explorada capítulo por capítulo, comparando os que conseguem envolver mais seus leitores e aqueles que pouco lhes interessam. Propor aos alunos a análise da temática do livro e a comparação com a realidade em que estão inseridos. Possibilitar a recriação de capítulos deste livro, através de produções textuais, orais ou dramatizadas pelos alunos. Solicitar pesquisa do autor, levantar os objetivos deste autor ao escrever. Analisar as características psicológicas das personagens comparando-as com os costumes sociais.

Portanto, através do aperfeiçoamento das metodologias de trabalho com a literatura no Ensino Fundamental é cabível melhorar a formação de leitores, recuperando e trazendo para a sala de aula o prazer de ler destes textos literários até obras literárias completas, construindo e reconstruindo sentidos na formação ideológica do ser.

METODOLOGIA

Na prática do ensino de literatura objetivando a formação de leitores literários, pensar em novas metodologias de ensino é imprescindível para o êxito de uma formação ideológica do ser humano como participativo das questões sociais. Desta forma surge a extrema importância de em propiciar a leitura e a literatura em sala de aula de modo a permitir ao aluno a criar e recriar o universo de possibilidades que a leitura oferece, onde a escola promove a ludicidade nos alunos.

RESULTADOS

Na prática do ensino de literatura objetivando a formação de leitores literários, pensar em novas metodologias de ensino é imprescindível para o êxito de uma formação ideológica do ser humano como participativo das questões sociais. Desta forma surge a extrema importância de em propiciar a leitura e a literatura em sala de aula de modo a permitir ao aluno a criar e recriar o universo de possibilidades que a leitura oferece, onde a escola promove a ludicidade nos alunos.

DISCUSSÃO

A prática da literatura infanto-juvenil se consolidou no método de se contar histórias a crianças, onde em muitas famílias e nas escolas esta tradição desenvolve-se através das rodas de leitura. Além desta, a literatura teve outras tradições como à literatura oral dos povos na tentativa de explicar a crianças

e jovens os sentimentos humanos perante vida e morte, o passado e o futuro, justificar as derrotas e vitórias dos heróis e retransmitir experiências de vida do contador de histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante os estudos realizados foram compreendidos a prática do ensino de Literatura no Ensino Fundamental atualmente e a influência deste na formação de leitores literários, assim com a possibilidade de novas perspectivas do trabalho com a Literatura.

Analisando o Ensino de Literatura atualmente, inclusive o do Nível Fundamental, ainda se encontra em alguns currículos escolares voltados para o pragmatismo pedagógico, o que em muitos casos impossibilita a formação de leitores literários. O uso das obras e textos literários somente como objetivo avaliativo diminui sua criação cultural e imaginária, afastando-o de uma leitura prazerosa e interativa entre o ser leitor com a sociedade e com a cultura, objetivando assim necessidades de novas metodologias de ensino literário.

Compreendendo os teóricos conclui-se que a literatura é meio de circulação social, onde o ser humano se relaciona permeado de concepções literárias que o levam a refletir e tomar consciência dos sentidos, onde estes justificam a necessidade de trabalhar coerentemente a Literatura para a formação de leitores literários através da diversidade.

Pautando-se em novas metodologias, necessita-se de recapitular o ensino de Literatura, privilegiando novos meios de ensino, onde o professor ministra suas aulas fazendo com que o leitor interaja com a literatura, compreendendo diversos e amplos sentidos, manifestando-se culturalmente e socialmente.

Baseando-se nestas metodologias e visando conhecer alguns textos literários, o uso destes textos foi bem aceito pelos alunos onde estes interagiram levando em consideração sua sociedade colaborando para a formação de leitores literários.

Portanto, o trabalho com a Literatura no Ensino Fundamental, através primeiramente com o uso dos textos literários, proporciona um contato direto do aluno com as questões vivenciais e sociais, através da compreensão das entrelinhas de um texto, tornando-os leitores literários e ideologicamente capacitados a conviver ativamente com a sociedade encontrada em nosso país.

REFERÊNCIAS

ALECRIM, Cecília Gomes Muraro. **Pesquisa e Educação II: Orientação e Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.** Posead – Universidade Gama Filho: CETEB. Brasília – DF. 2008.

BELTRÃO E MICHELETTI. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** 2ª edição: Cortez Editora. São Paulo. 1998.

DANTAS, José Maria de Souza Dantas. **Didática da Literatura:** Editora Forense Universitária. Rio de Janeiro. 1982

FABRE, Maria das Graças M. Did. PAGNAN, Celso Leopoldo In: UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ. **Curso de Letras.** Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas – módulo 3. Londrina. UNOPAR. 2007. Cap. 6.

GUIMARÃES, Lealis Conceição. In: UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ. **Curso de Letras.** Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas – módulo 2. Cap. Literatura Infanto-Juvenil. Londrina. UNOPAR. 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática. 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica / MEC, 1999.

SARTRE, Jean Paul. **O que é Literatura?** Ed. Ática. São Paulo. 1993.

SILVA, Ezequiel T. da. **Elementos de uma pedagogia da Leitura.** São Paulo: Martins Fontes. 2003.

ZILBERMAN, SILVA et al. **Leitura – Perspectivas interdisciplinares.** 5ª Ed: Ática. São Paulo- SP.

ZILBERMAN & SILVA. **Literatura e Pedagogia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ANÁLISE PSICOLÓGICA ENTRE COGNIÇÃO, EMOÇÃO E CULTURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INFANTIL



PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE INTERPLAY BETWEEN COGNITION, EMOTION, AND CULTURE IN THE CHILD LEARNING PROCESS

VIVIANE FERREIRA GOMES
Graduada em Pedagogia e segunda licenciatura em História, Pós-graduada em Psicopedagogia, Graduando Psicologia (oitavo semestre) pela Universidade Anhanguera de São Paulo. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo, desde 2017.

Resumo

O desenvolvimento infantil integra um processo profundo, dinâmico e complexo, no qual os aspectos cognitivos, emocionais e culturais interagem continuamente na construção da aprendizagem. A criança não aprende apenas por fatores biológicos ou por processos mentais isolados, mas por meio das relações que estabelece com o ambiente das experiências afetivas e dos significados produzidos em seu contexto social e cultural. Este artigo tem como objetivo analisar a articulação entre cognição, emoção e cultura no processo de aprendizagem infantil, com base na obra A Criança em Desenvolvimento, de Bee e Boyd (2011), dialogando com as contribuições de Piaget, Vygotsky, Bowlby, Bronfenbrenner e Rogoff. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, realizada por meio da análise de obras clássicas e estudos científicos relacionados à Psicologia do Desenvolvimento. Os resultados indicam que a aprendizagem infantil é um fenômeno sistêmico, sustentado pela interação entre capacidades cognitivas, vínculos afetivos e práticas socioculturais, evidenciando a necessidade de compreender a criança como sujeito integral.

Palavras-chave: desenvolvimento infantil; aprendizagem; cognição; emoção; cultura.

Abstract

Child development is a profound, dynamic, and complex process in which cognitive, emotional, and cultural aspects continuously interact to shape learning. A child does not learn solely through biological factors or isolated mental processes, but rather through relationships established with the environment, affective experiences, and the meanings generated within their social and cultural context. This article aims to analyze the interplay between cognition, emotion, and culture in the process of child learning, drawing upon the work *The Developing Child* by Bee and Boyd (2011) and engaging with the contributions of Piaget, Vygotsky, Bowlby, Bronfenbrenner, and Rogoff. It is a descriptive, qualitative literature review conducted through the analysis of classic works and scientific studies in the field of developmental psychology. The results indicate that child learning is a systemic phenomenon underpinned by the interaction of cognitive abilities, affective bonds, and sociocultural practices, highlighting the need to understand the child as a holistic subject.

Keywords: child development; learning; cognition; emotion; culture.

INTRODUÇÃO

O ser humano distingue-se das demais espécies por sua capacidade de construir símbolos, produzir cultura e atribuir significados à realidade. Desde o nascimento, a criança encontra-se inserida em um contexto social organizado por valores, crenças, costumes e expectativas que influenciam seu desenvolvimento. Dessa forma, o desenvolvimento humano não pode ser compreendido exclusivamente como resultado da maturação biológica, mas como um processo construído a partir das interações estabelecidas com outros indivíduos e com o meio cultural (Vygotsky (1998).

Ao longo da infância, conhecimentos, linguagem, emoções e identidades são construídos de maneira gradual por meio das experiências vivenciadas. Nesse processo, a aprendizagem assume papel fundamental, pois possibilita à criança compreender o mundo, estabelecer relações sociais e desenvolver competências essenciais para sua participação na vida em sociedade. Assim, aprender vai além da simples aquisição de informações, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais e culturais que se articulam na constituição do sujeito (Piaget, 1975, Vygotsky, 1998, e Barbara Rogoff, 2005).

Apesar dos avanços dos estudos em Psicologia do Desenvolvimento, ainda existem abordagens que analisam os aspectos cognitivos, emocionais e culturais de forma fragmentada. Essa separação pode

limitar a compreensão do desenvolvimento infantil e dificultar a elaboração de práticas educativas e psicológicas mais integradas. Diante desse contexto, o presente estudo busca responder ao seguinte questionamento: como as interações entre cognição, emoção e cultura influenciam o processo de aprendizagem infantil?

O objetivo deste artigo é analisar a relação entre cognição, emoção e cultura no desenvolvimento da aprendizagem infantil, tomando como referência principal a obra A Criança em Desenvolvimento, de Bee e Boyd (2011), em diálogo com autores clássicos da Psicologia do Desenvolvimento.

COGNIÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA INFÂNCIA

A cognição corresponde aos processos envolvidos na aquisição, organização e utilização do conhecimento. Entre esses processos encontram-se a atenção, a memória, a linguagem, o raciocínio e a resolução de problemas, fundamentais para a aprendizagem infantil. Bee e Boyd, 2011, afirmam que o desenvolvimento dessas habilidades ocorre progressivamente durante a infância, possibilitando à criança compreender o ambiente e adaptar-se às diferentes demandas sociais.

Entre os principais estudiosos da cognição destaca-se Jean Piaget,1975, que compreende a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Para o autor, a aprendizagem ocorre por meio dos processos de assimilação e acomodação, mecanismos responsáveis pela organização das experiências e pela formação de estruturas cognitivas cada vez mais complexas. A equilibração surge como resultado desse processo, permitindo a adaptação às novas situações e desafios encontrados ao longo do desenvolvimento.

Nessa perspectiva Piaget (1975), aprender significa agir sobre a realidade, investigá-la e transformá-la. O conhecimento não é simplesmente transmitido pelo adulto, mas construído pela criança a partir de suas interações com o ambiente. Tal compreensão, para Vygotsky (1998), reforça a importância de práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa do aluno, favorecendo a descoberta, a experimentação e a resolução de problemas.

Além disso, estudos por Ganda e Boruchovitch (2018), destacam a relevância das funções executivas, como memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva, para o desempenho acadêmico e para a autorregulação da aprendizagem. Essas habilidades contribuem para o planejamento das ações, o controle da atenção e a adaptação a diferentes situações de aprendizagem.

A INFLUÊNCIA DAS EMOÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Durante muito tempo, Bee e Boyd (2011), afirma que a aprendizagem foi associada exclusivamente ao desenvolvimento cognitivo. Entretanto, a Psicologia do Desenvolvimento evidencia que os aspectos emocionais exercem influência significativa na construção do conhecimento. Emoções como segurança, confiança, pertencimento e motivação interferem diretamente na forma como a criança percebe o ambiente escolar e enfrenta desafios.

Nesse contexto, a teoria do apego de John Bowlby (1984), oferece importantes contribuições para a compreensão da relação entre emoção e aprendizagem. Segundo o autor, os vínculos afetivos estabelecidos nos primeiros anos de vida constituem uma base segura para a exploração do ambiente e para a construção da autonomia. Crianças que desenvolvem relações de apego seguro tendem a apresentar maior confiança para experimentar, aprender e enfrentar situações novas.

Segundo Bee e Boyd (2011), a regulação emocional também representa um aspecto fundamental para o desenvolvimento infantil. A capacidade de compreender e administrar emoções favorece a convivência social, a persistência diante das dificuldades e o engajamento em atividades escolares. Pesquisas na área apontam que crianças emocionalmente reguladas apresentam maiores possibilidades de desenvolver competências acadêmicas e sociais de forma saudável.

Dessa maneira, a aprendizagem não pode ser compreendida sem considerar os componentes emocionais que participam do desenvolvimento humano. O ambiente escolar, ao promover relações acolhedoras e seguras, contribui significativamente para o fortalecimento dos processos cognitivos e para a construção de experiências educacionais mais significativas (Bee e Boyd, 2011).

CULTURA E INTERAÇÃO SOCIAL NA APRENDIZAGEM

Para Barbara Rogoff (2005), a cultura desempenha papel essencial na formação do sujeito e em seus processos de aprendizagem. Os conhecimentos construídos pela criança são influenciados pelos valores, práticas, normas e significados compartilhados pelos grupos sociais dos quais ela participa.

Lev Vygotsky (1998), destaca que o desenvolvimento humano possui natureza social e cultural. Segundo sua teoria, as funções psicológicas superiores desenvolvem-se inicialmente nas interações sociais para, posteriormente, serem internalizadas pelo indivíduo. A linguagem ocupa papel central nesse processo por constituir o principal instrumento de mediação entre a criança e a cultura.

Um dos conceitos mais importantes formulados por Vygotsky (1998), é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), compreendida como a distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que consegue realizar com auxílio de uma pessoa mais experiente. Essa perspectiva demonstra

que a aprendizagem ocorre de forma potencializada nas interações sociais e evidencia o papel da mediação no desenvolvimento infantil.

Complementando essa visão, Barbara Rogoff (2005), defende que as crianças aprendem participando das práticas culturais de suas comunidades. A aprendizagem acontece nas atividades cotidianas da família, da escola e da comunidade, permitindo a apropriação de conhecimentos e formas de participação social culturalmente organizadas.

Assim, a cultura não constitui apenas um contexto externo ao desenvolvimento, mas um elemento constitutivo da própria aprendizagem, influenciando os modos de pensar, agir e interpretar a realidade.

UMA PERSPECTIVA INTEGRADORA ENTRE COGNIÇÃO, EMOÇÃO E CULTURA

A análise dos referenciais teóricos evidencia que cognição, emoção e cultura são dimensões inseparáveis do desenvolvimento infantil. Embora cada autor destaque aspectos específicos da aprendizagem, todos reconhecem a importância das interações entre sujeito e ambiente para a construção do conhecimento (Piaget, 1975, Vygotsky, 1998 e Rogoff, 2005).

Bronfenbrenner (1996), contribui para essa discussão ao propor a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Para o autor, o desenvolvimento ocorre por meio das interações que a criança estabelece nos diferentes sistemas sociais dos quais participa, incluindo família, escola, comunidade e sociedade. Esses contextos influenciam diretamente as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

A partir dessa compreensão, Bee e Boyd (2011) e Rogoff (2005), afirma que também torna-se possível reconhecer que os avanços cognitivos dependem de experiências emocionais seguras e de ambientes socioculturais estimulantes. Da mesma forma, os vínculos afetivos e as práticas culturais contribuem para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e para a construção da identidade da criança.

Desse modo, compreender a aprendizagem infantil exige uma visão integradora, capaz de superar interpretações reducionistas que privilegiam apenas uma dimensão do desenvolvimento. A criança deve ser reconhecida como sujeito integral, cuja formação resulta da articulação constante entre pensamento, emoção e cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender que a aprendizagem infantil é resultado da interação entre múltiplos fatores cognitivos, emocionais e culturais. Os estudos analisados demonstram que o desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada, mas a partir das relações que a criança estabelece com o ambiente e com as pessoas que fazem parte de sua trajetória.

As contribuições de Piaget evidenciam a importância dos processos cognitivos na construção do conhecimento. Vygotsky destaca o papel das interações sociais e da mediação cultural. Bowlby demonstra a relevância dos vínculos afetivos para o desenvolvimento e para a aprendizagem. Bronfenbrenner amplia essa compreensão ao considerar a influência dos múltiplos contextos sociais, enquanto Rogoff enfatiza a participação ativa da criança nas práticas culturais.

Conclui-se que cognição, emoção e cultura constituem dimensões complementares e interdependentes do desenvolvimento infantil. Portanto, práticas educacionais e psicológicas comprometidas com o desenvolvimento integral da criança devem considerar simultaneamente esses elementos, favorecendo ambientes acolhedores, inclusivos e promotores de aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BOWLBY, John. **Apego e perda: apego.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

CHAIKLIN, Seth. **A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino.** Psicologia em Estudo, v. 16, n. 4, 2011.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. **Autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. Psicologia da Educação,** n. 46, 2018.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: LTC, 1975.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A PSICOLOGIA DOS CONTOS DE FADAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO



THE PSYCHOLOGY OF FAIRY TALES AND THEIR CONTRIBUTIONS TO EDUCATION

VIVIANI LILIAN PEREIRA DA COSTA
Graduação em Pedagogia pela Anhanguera em 2010 e Graduação em Letras/Espanhol pela UNICV em 2023. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional em 2017, Neuroeducação em 2018, Alfabetização e Letramento em 2018, Língua Portuguesa e Literatura em 2018, Psicanálise Clínica em 2024, Neuropsicanálise em 2024. Professora de Ensino Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Emei José Vicente da Cunha.

RESUMO

A influência dos contos de fadas na aprendizagem infantil é um tema relevante para a compreensão de como a prática educativa pode influenciar a formação e desenvolvimento da criança, em todos os aspectos humanos, especialmente quando considerada a psicologia dos contos. Este estudo intencionou essa compreensão, analisando a origem dos contos de fadas, proporcionando uma relação da psicologia das histórias com o processo de ensino-aprendizagem, além da importância em observar como o conto de fadas permite que a criança conquiste uma formação integral, por meio das dimensões pedagógicas abordadas pelo professor em sala de aula, cuidando para que ocorra a contextualização no ensino de modo a promover uma aprendizagem significativa para a criança. O estudo remete-se à importância da adoção do lúdico como prática pedagógica, assim como a construção do sujeito por meio da imaginação, proporcionada ao ouvir contos e criar histórias. Sendo assim, o estudo objetivou identificar as contribuições dos contos de fadas para a aprendizagem infantil. A metodologia utilizada para a realização do trabalho foi a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura que permitiu a percepção de como os contos de fadas podem auxiliar o processo de aprendizagem infantil.

Palavras-chave: Contos de Fadas; Psicologia dos contos; Educação.

ABSTRACT

The influence of fairy tales on children's learning is a relevant topic for understanding how educational practice can shape a child's development across all human aspects, particularly when the psychology of these tales is taken into account. This study aimed to explore this understanding by analyzing the origins of fairy tales and linking the psychology of the stories to the teaching-learning process. It also examined

the importance of fairy tales in fostering a child's holistic development through pedagogical approaches used in the classroom, emphasizing the need for contextualized teaching to promote meaningful learning. The study highlights the importance of incorporating play-based activities into pedagogical practice and fostering the child's self-construction through imagination—facilitated by listening to and creating stories. Thus, the study aimed to identify the contributions of fairy tales to children's learning. The methodology employed was bibliographic research involving a literature review, which provided insight into how fairy tales can support the child's learning process.

Keywords: Fairy tales; Psychology of tales; Education.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil desempenha papel fundamental no desenvolvimento da criança, contribuindo para a formação da imaginação, da criatividade e da capacidade de interpretação do mundo. Nesse contexto, os contos de fadas destacam-se como importantes recursos pedagógicos, pois apresentam elementos simbólicos e educativos capazes de favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, esse estudo busca compreender de que maneira essas narrativas podem ser utilizadas em sala de aula como instrumento de apoio à aprendizagem infantil, valorizando sua contribuição para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança (LIMA E ROSA, 2022).

Os contos de fadas são mantidos entre as gerações, encantando crianças e adultos, ao mesmo tempo em que auxiliam no desenvolvimento humano e na construção de valores. Quando utilizados de forma planejada e consciente pelos docentes, tornam-se ferramentas capazes de aproximar o conteúdo escolar da realidade do aluno, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Dessa forma, a escola assume importante papel na mediação dessas histórias, criando oportunidades para que a criança desenvolva habilidades, amplie conhecimentos e aprenda a lidar com situações do cotidiano (PAIVA, 2018).

O problema que norteia esta pesquisa consiste em compreender quais são as contribuições dos contos de fadas para a aprendizagem infantil e de que maneira essas histórias podem favorecer o desenvolvimento das crianças no ambiente escolar. Diante disso, o objetivo geral do trabalho é identificar as contribuições dos contos de fadas para a aprendizagem infantil. Como objetivos específicos, pretende-se identificar a importância dos contos de fadas na infância; ressaltar a psicologia presente nessas narrativas; e relacionar a psicologia dos contos de fadas ao processo de aprendizagem infantil.

A justificativa deste estudo está relacionada à necessidade de compreender a relevância dos contos de fadas no contexto educacional, considerando que essas histórias estimulam a imaginação, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas. Além disso, sua utilização planejada em sala de aula contribui para despertar o interesse das crianças pela aprendizagem, tornando as aulas mais dinâmicas e significativas.

Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, por meio de revisão de literatura em livros, artigos científicos e revistas, buscando autores que discutem a temática e oferecem embasamento teórico para o desenvolvimento deste artigo.

OS CONTOS DE FADAS

Os contos de fada são histórias eternas que ultrapassam as dificuldades sociais das épocas, indestrutíveis devido a uma importante contribuição aos valores apresentados por meio das gerações que acabam descobrindo e redescobrindo os contos, buscando uma relação fantasiosa com a realidade para encantar leitores de todas as idades, culturas e situações econômicas (PEREIRA E HILA, 2017).

Paiva (2018) chama atenção para necessidade de perceber a existência dos contos de fadas que desde os primórdios, com histórias que encantam não apenas as crianças, mas os adultos que acompanham as narrativas.

A sistematização para classificar os contos está baseada na identificação do tipo de enredo e o perfil dos personagens narrados na história. A classificação ainda é mantida em quatro grupos maiores, separados por: contos de animais; facécias ou anedotas; outros - tipos não classificados e contos de fadas propriamente ditos (FERREIRA, 2017).

Dentro desta classificação, os contos de fadas são ainda subdivididos entre: os contos de fadas ou contos de encantamento; contos de fadas legendários ou religiosos; contos de fadas novelísticas e contos de fadas sobre gigante, ogro ou diabo logrado. Os primeiros, contos de fadas ou encantamento, também sofrem divisões entre contos com opositor sobrenatural; contos com cônjuge ou outro parente; conto sobrenatural ou enfeitiçado; tarefa sobrenatural; ajudante sobrenatural; objeto mágico; poder ou conhecimento mágico; contos com outros elementos mágicos (LIMA E ROSA, 2022).

As fadas são seres narrados com maravilhosos, geralmente relacionados à realeza nos contos, além de abordar um mundo místico de gigantes, bruxas, gênios, anões, objetos mágicos e espaços fora do real. As fadas são originárias das histórias americanas e do folclore ocidental, prevalecendo sua presença em situações sobrenaturais, auxiliando os humanos em situações de resolução impossível. Além disso, as fadas conversam com animais e surgem para nortear as tomadas de decisões que envolvem uma problemática social (PAIVA, 2018).

Os personagens e os acontecimentos presentes nos contos de fadas demonstram conflitos internos, indicando a solução para a problemática por meio de ações que implicam na busca por uma humanidade mais elevada e pacífica. Por mais que o homem tente parecer ou agir como um herói, sempre estará em posição inferior a ele devido sua grandeza majestosa, composta por uma força espiritual, contando com a ajuda divina para resolver qualquer situação insatisfatória para a sociedade (LIMA E ROSA, 2022).

Sendo assim, os mitos são narrações realizadas para qualquer pessoa e por qualquer pessoa, independente do ambiente que estiverem inseridos, reduzindo seu significado inicial ao resumo de

histórias de entretenimento. As características que relacionam os contos e os mitos permitem explicar a semelhança entre uma estrutura narrativa e outras formas artísticas que foram surgindo ao longo dos anos, como as lendas heroicas. Esta relação possibilita o entendimento do uso dos contos de fadas desde o início do sistema educacional até os dias atuais, presente, principalmente, na Educação Infantil (FERREIRA, 2017).

Os contos de fadas já foram utilizados até como meios terapêuticos pela medicina hindu, acreditando-se que, pela meditação, os contos conduziriam a visualização da natureza do conflito interno, responsável por causar dores e perturbações, apontando, assim, a resolução pra tal problema. Os contos de fadas sofreram análises sobre seus reais significados na psicanálise, contribuindo para desvendar manifestos e encobertos da mente consciente, pré-consciente e inconsciente (LIMA E ROSA, 2022).

Os contos de fadas fazem parte da história milenar da humanidade e sua existência é importante para a formação e a aprendizagem, desde a infância, pois a ouvir uma história a criança é convidada a aprimorar sua imaginação, contribuindo de forma significativa para o início da aprendizagem, além de propor que a prática de leitura faça parte da realidade da criança, estendendo à fase adulta, permitindo a construção de um caminho de descobertas infinitas a fim e entender a realidade social, cultural e política de uma época (RODRIGUES, 2019).

A PSICOLOGIA DOS CONTOS DE FADAS

O conto de fadas não pode ser explicado, de modo que às crianças percebam como as histórias são cativantes, a fim de que o encantamento não seja destruído. Quando a criança ouve a história e é conduzida a sua interpretação por meio da imaginação, um convite para que ela se sinta capaz de resolver os problemas que encontrar é realizado, mas se a história perder o encanto e for explicada, a criança torna-se insegura, acreditando que existe apenas uma verdade, além de precisar sempre de algum adulto para auxiliá-la no domínio de problemas (COSTA, 2023).

“As interpretações adultas roubam da criança a oportunidade de sentir por conta própria, através de repetidas audições acerca da história, em que enfrentou com êxito uma situação difícil” (BETTERLHEIM, 2007, p.37 *apud* LIMA E ROSA, 2022).

De acordo com os estudos da psicologia, a psique humana é constituída de três elementos fundamentais: Id (princípio do prazer), Ego (princípio da realidade) e Superego (princípio moral). Ao nascer, o homem possui apenas a Id; as demais estruturas são adquiridas conforme o indivíduo relaciona-se com o meio que o cerca, pela comunicação, troca de experiências, culturas, conhecimentos, ou seja, a partir da socialização do sujeito (FERREIRA, 2017).

A Id é a fonte da energia humana vital, que sustenta e motiva as ações o homem em busca da satisfação dos desejos e, apesar de não ser uma satisfação concreta, a imaginação permite que não haja uma preocupação com limites entre o tempo e o espaço, podendo ser alcançado por meio de realizações alucinógenas (OLIVEIRA, 2020).

Souza afirma que:

> Nos contos de fadas existe um ponto extremamente importante que é a existência de fatores internos ao pensamento, muitas vezes ocultos (a Id, o Ego e o Superego) que se incluem aos sonhos dos espectadores dessas histórias. (...) os contos de fadas os protagonistas sempre têm um final feliz, fazendo demonstrações de "solicitações do superego em conflito com uma ação motivada pelo Id e com desejos de autopreservação do Ego", de modo à satisfação dos desejos (SOUZA, 2020, p.37).

Portanto, toda criança enfrenta, durante a infância, um longo processo de purificação dos desejos provocados pela Id e, pelos símbolos narrados nos contos de fadas, o imaginário auxilia na resolução de conflitos que envolvem o maravilhoso, mas partem de uma situação concreta da realidade, ocorrida em lugares fora do limite e do espaço da criança que ela possa caminhar, explorar e descobrir algo novo.

O próprio “Era uma vez” que inicia a maioria dos clássicos infantis de contos de fadas é eterno à Id, pois os personagens de bruxos, ogros, princesas, animais encantados, entre outros, são símbolos utilizados para representar os sentimentos humanos retraídos (PAIVA, 2018).

Bezerra (2018) chama atenção para o fato de que não basta a história narrar fadas atrapalhadas, bruxa boas ou gigantes para que seja um conto de fadas, não cabendo o símbolo de dimensão maravilhosa apenas aos nomes ou personalidades dos personagens, mas sendo necessário a leitura de seu contexto para identificar uma história como um conto magico ou não. A magia não se manifesta pelo fato de existirem fadinhas em um conto, mas na ação e no comportamento que estas fadas realizam diante das situações a que são apresentadas nas rotinas expostas na narração.

Segundo Rodrigues (2019), mesmo que um conto esteja repleto de imaginação ou irracionalidade, onde o maravilhoso é a resposta para todos os problemas encontrados, pode existir um disfarce nos sentimentos das crianças por meio da magia, como a raiva em ser abandonado pelos pais, causando um importante impacto na persistência em acreditar na felicidade, mesmo que pareça difícil a princípio. É justamente a psicologia que estuda os processos que compõe a psique inconsciente, os conceitos reprimidos pelos sujeitos e os desejos que o indivíduo não consegue revelar, estudando as possíveis causas da angústia humana.

Neste contexto, os contos de fadas auxiliam as crianças na interpretação de situações e na capacidade fantasiosa. A parte emocional da criança é desenvolvida mais facilmente de modo que ela entenda a realidade que está inserida e perceba que seus conflitos podem ser resolvidos, associando o final feliz dos contos ao seu próprio final feliz (OLIVEIRA, 2020).

As emoções presentes nos contos de fadas surgem a partir de representações psíquicas que revelam os dramas humanos em uma linguagem lírica transformando os desejos pessoais em aceitáveis à consciência humana, simbolizando fantasias universais (PAIVA, 2018).

O ensinamento que os contos de fadas proporcionam às crianças é de extrema importância para que os conflitos internos sejam resolvidos a partir dos auxílios externos de suas experiências. Alguns problemas, como mau relacionamento entre pais e filhos, escolhas erradas de caminhos diversos, enfermidades, angústias e sentimentos ruins aparecem nos contos e as crianças percebem que as alegrias, insistências, determinação, vontade de mudar podem acontecer pelo sentimento ou

pensamento do sujeito, tudo dependendo da maturidade e do nível das preocupações internas que cercam a vida da criança (LIMA E ROSA, 2022).

As fadas simbolizam sentimentos de felicidade e amor, espalhados por onde passam. São seres místicos e misteriosos que enriquecem o ambiente com seu amor, encantando as crianças com suas luzes, além de continuarem presentes na vida adulta quando existe paixão. As fadas são detentoras de objetos mágicos que emitem a eles o poder de interferir na realidade de seres humanos e seres encantados, desde que o indivíduo tenha um bom coração e vontade de fazer o bem (PAIVA, 2018).

As fadas surgiram nos contos para simbolizar a meiguice, beleza e amor, mas não se sabe ao certo em que momento elas passaram a fazer parte das histórias ou qual país foi o responsável por esta introdução. O primeiro autor quem mencionou as fadas foi Pompônio Mela no século I (depois de Cristo), citando as fadas como fêmeas dos elfos, com asas de libélulas e varinha de condão para realizar seus feitiços e encantamentos (OLIVEIRA, 2020).

Em alguns contos, as fadas são retratadas como mulheres humanas, que vivem na natureza e apresentam dons para o místico e o saber, induzindo o pensamento humano sobre si mesmo ao mais profundo tipo de conhecimento possível. Outros contos representam as fadas em formato minúsculo e uma terceira definição de fadas trata como um ser parcialmente material e parcialmente espiritual, que apresentam poderes em sua essência de transformar o que estiver à volta, de acordo com suas vontades, alterando a própria aparência conforme as necessidades, podendo ser invisíveis ou não (FRITZEN E CABRAL, 2017).

Sendo assim, os contos de fadas são maravilhosos e mágicos devidos, principalmente, à presença das fadas, despertando a curiosidade pela riqueza do conteúdo narrado, revelando sentimentos e situações humanas de uma maneira fantasiosa que leva à reflexão, pois em alguns momentos os homens encontram problemas que não sabem resolver e, mediante as histórias dos contos, fica mais fácil descobrir soluções para tais situações.

Os contos de fadas são antigos e eram contados oralmente nas comunidades onde a alfabetização era precária ou nula. Após o surgimento dos espaços educacionais e das escolas, o perfil das famílias mudou e o contar histórias correu o risco de desaparecer, mas muitos escritores ficaram preocupados com esta situação, promovendo coletâneas com histórias contadas oralmente pelos povos e registradas em papel, de modo a preservar a cultura e dar continuidade aos contos maravilhosos. Houve muitas modificações nas histórias narradas, mas o objetivo permaneceu o mesmo: distrair, encantar e até assustar as crianças do mundo inteiro (OLIVEIRA, 2020).

Atualmente, muitas são as maneiras da criança conhecer os contos de fadas, iniciando nas famílias com costume de contar histórias para as crianças dormirem, seguindo para a leitura nas escolas, ou mesmo os contos que são adaptados no formato de cinema, permitindo à criança não alfabetizada um livre acesso aos contos quando desejarem, sem precisar depender da leitura de um adulto (LIMA E ROSA, 2022).

Sigmund Freud criou a teoria de que as pessoas ficam doentes conforme reprimem suas angústias e sentimentos. Durante suas consultas, o médico incentivava seus pacientes a dizerem o que viesse a

cabeça, desvendando os sentimentos que estavam reprimidos, curando muitas doenças mentais. Freud estudou o desenvolvimento dos adultos ao ouvir relatos sobre suas experiências infantis, desvendando mistérios sobre enfermidades incuráveis (PAIVA, 2018).

Souza (2020) afirma que a agressividade e o descontentamento que as crianças apresentam com seus irmãos, mães e pais são observados em diversos contos, relacionando as necessidades humanas à fantasia dos contos, como no caso do medo e da rejeição, trabalhos em João e Maria; a rivalidade entre irmãos na Cinderela; a separação entre as crianças e os pais em Rapunzel e O Patinho Feio.

Cada conto de fadas proporciona a busca por novos caminhos e articulações da vida cotidiana, trazendo significado às histórias de acordo com a necessidade do leitor. A literatura infantil fantasiosa disfarça a realidade social, cultural e política da humanidade pelos personagens e do enredo, além de abordar instâncias psíquicas e questões de convivência da relação mãe-criança (PEREIRA E HILA, 2017).

Entre os principais elementos que compõe as histórias, as fadas simbolizam o nascimento ao participarem de conselhos familiares, além de serem representadas como madrinhas, referenciando-as como seres que protegem as crianças de qualquer situação ruim, tirando o perigo do caminho dos sujeitos. Quando as fadas são más, sua imagem é oposta a iniciação, traduzindo-as como seres que acabam sendo derrotadas no final, mas em sua versão benéfica, as fadas são o anjo da guarda da criança (OLIVEIRA, 2020).

Quanto à simbologia dos ogros e gigantes, são seres que representam a luta imaginária do homem contra as obscuridades, as forças malignas e irracionais, buscando uma paz absoluta, apesar de suas diferenças com a humanidade. Seu objetivo é utilizar a força como proteção e não para o mal. Já os espelhos mágicos, presentes em contos como “A Branca de Neve e os Sete Anões” e “A Bela e a Fera”, permitem uma reflexão sobre a verdade, seja com valores bons ou ruins, demonstrando os desejos mais íntimos do coração humano (PEREIRA E HILA, 2017).

Os heróis dos contos de fadas são personagens que lutam pela satisfação pessoal, alcançando sua dignidade após enfrentar a iniciação, referentes ao encontro do homem com o amor. A simbologia dos heróis significa a passagem do homem pela imaturidade, refletindo como a maturidade é conquistada após o enfrentamento das adversidades. A sexualidade representa este processo de transição entre imaturidade e maturidade humana, representada pelo “prêmio” de conquistar o coração da donzela da história (PERROW, 2020).

As representações das histórias de contos de fadas podem ser encontradas em filmes e novelas quando abordam a partida do indivíduo em busca da identidade e desenvolvimento pessoal, exigindo um breve desligamento familiar. Ao retornarem, os sujeitos aparecem mais amadurecidos e, geralmente, conquistam posições sociais melhores e uma família bem estruturada, finalizando com um propósito de felicidade aos personagens que sofreram durante a trama, castigando os maus sujeitos com finais penosos ou constrangedores (PEREIRA E HILA, 2017).

As fantasias dos adultos são transferidas para os personagens televisionados na tentativa de encontrar respostas para conflitos cotidianos, simbolizadas em novela acompanhadas diariamente; as

pessoas demonstram seus sentimentos reprimidos ao chorar com a moça que perde seu filho, quando alguém morre por um acidente ou doença terminal, ou quando algum personagem alcança um objetivo (PERROW, 2020).

Quando a novela acaba, o homem retorna a sua realidade pessoal, aliviado com a notícia de que o bem venceu o mal, criando expectativas e esperanças internas de que, assim como na novela, seu problema também terá uma solução, pois sias escolhas não prejudicaram ninguém. Esta mensagem transferida pelos contos de fadas é o que movimenta e impulsiona a vida humana (RODRIGUES, 2019).

A principal simbologia dos contos de fadas é, justamente, as expectativas com a realidade interna do indivíduo que busca, incessantemente, uma solução para as dificuldades externas, desenvolvidas após um sentimento de angústia que aspira por soluções viáveis à sua necessidade atual (PERROW, 2020).

Rodrigues (2019) afirma que os contos de fadas refletem o reconhecimento do homem e seus problemas, propondo soluções que só podem ser elaboradas na imaginação. Os significados simbólicos estão ligados à dilemas enfrentados ao longo da vida humana, exigindo uma necessidade de defender suas vontades e independência desde criança, encontrando nas histórias maravilhosas, categorias que, relacionadas à realidade, simbolizam a expectativa de eliminar os problemas e as dificuldades do cotidiano humano.

A moral desejada nos contos de fadas é aquela em que o bem recebe uma espécie de recompensa, alcançando o domínio do objeto almejado. Além disso, a punição do mal representa uma conquista social ao demonstrar que, agindo de modo a prejudicar outros sujeitos, o indivíduo sofrerá até que aprenda a conviver em comunidade (FERREIRA, 2017).

A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTOS PARA EDUCAÇÃO

Apesar dos contos de fadas não terem sido criados com o propósito de agradar as crianças, eles são uma representação milenar da cultura dos povos antigos. Muitos autores interviram no contexto das histórias ao longo dos anos, modificando-as de modo a contemplar as necessidades de aprendizagem das crianças, principalmente na Educação Infantil. Este processo é possível, pois o interior dos contos de fadas valoriza acontecimentos reais da vida humana; sua mensagem, ao longo da história representa um caráter místico capaz de transformar a linguagem fantasiosa em linguagem social, cultural e política (MATOS E SORSY, 2018).

As crianças desenvolvem sua identidade e autonomia quando se relacionam intimamente aos processos de socialização no meio que estão inseridas. Esta interação social ocorre devido à ampliação dos laços afetivos que as crianças estabelecem com os adultos, auxiliando no reconhecimento das diferenças entre as pessoas, as classes e as condições de vida, incentivando a valorização do aproveitamento de sua realidade por meio do enriquecimento de seus conhecimentos culturais, políticos e sociais (COSTA, 2023).

Sendo assim, os contos de fadas proporcionam a identificação de respostas para as ansiedades infantis dentro das diversidades encontradas no mundo, permitindo que haja subsídios capazes de sustentar uma vida adulta de determinação e envolvimento com a realidade.

Quando este período de fantasia é interrompido, porém, a construção da personalidade infantil acaba encerrada, deixando de lado o fornecimento de situações que incentivam a busca por melhoras, levando à criança apenas ao refúgio dos problemas. Os contos de fadas iniciam na vida infantil um processo de autoconhecimento para identificar as possibilidades de cada sujeito em superar as dificuldades que surgirão, eventualmente, na vida adulta (MACIEL, 2020).

Quando a criança é convidada a viver a oportunidade de lidar com as diferentes realidades por meio da leitura de contos de fadas, proporcionadas pelas famílias e pelos professores, a ampliação do conhecimento sobre as necessidades de superar obstáculos reais surge, estimulando a criatividade, além de favorecer o gosto pela leitura desde muito cedo, afinal, a literatura é uma maneira de deixar a mente sempre pronta para trabalhar nas situações adversas, encontradas no cotidiano (BEZERRA, 2018).

Os contos de fadas são uma importante ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem, pois permitem a construção da identidade infantil e o desenvolvimento de habilidades sociais, culturais e comportamentais. Como a literatura é a maneira mais fácil de estimular a consciência crítica do leitor, a intenção abordada quanto aos aspectos psicológicos para as crianças torna as possibilidades de amadurecimento e aprendizagem mais próximos da realidade (COSTA, 2023).

O adulto leitor precisa ter consciência que sua atitude influencia no significado da leitura para as crianças. Quando a criança ouve uma história, ela é convidada a participar da narrativa e compartilhar com o leitor as sensações do personagem, possibilitando uma identificação de suas reais sensações e aflições. A leitura é o momento ideal de organizar os pensamentos da criança, ampliando seu repertório de conhecimentos (MATOS E SORSY, 2018).

Portanto, existem muitas lacunas no ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere à educação infantil, referente ao descarte da leitura dos contos de fadas. Todos os segmentos sociais sugeridos às pessoas (família, escola, igreja, trabalho) aborda a necessidade da formação de um cidadão crítico e participativo, possíveis com o redimensionamento dos conhecimentos aplicados, principalmente nas salas de aula, momento das descobertas sobre a realidade para colaborar com a elaboração de uma sociedade menos individualista e conflitante aceca das possíveis melhoras (PEREIRA E HILA, 2017).

Os contos de fadas são, em sua grande maioria, o primeiro contato das crianças com a leitura, seja pelo incentivo dos pais, seja na leitura oral realizada pelos professores nas escolas. Os textos literários atingem o público infantil devido a valorização dada pela mídia na produção de filmes, desenhos sobre reinos mágicos, histórias em quadrinhos, entre outros (COSTA, 2023).

A estrutura e o conteúdo dos contos de fadas provocam um envolvimento significativo ao leitor infantil, assim como a identificação com os personagens e tramas da história. Esse processo de identificação acontece por meio dos contos de fadas, que proporcionam à criança caminhos de atribuição de significado para sua própria realidade (FRITZEN E CABRAL, 2017).

Os contos de fadas abordam temas como pressões interiores que o sujeito deve driblar, relacionando a leitura de maneira inconsciente, de modo a compreender a forma como as lutas íntimas podem ser superadas a partir da interpretação das histórias fantasiosas, oferecendo um crescimento pessoal a partir de exemplos que envolvem uma situação de alívio temporário ou permanente, de acordo com a dificuldade encontrada. Este processo reafirma a preferência por determinado gênero literário. A criança acaba se identificando com certos personagens, mais do que com outros, devido à exposição dos sentimentos de angústias enfrentadas por eles, reconhecidos na vivência real humana. Toda a carga de sentimentos presente nos contos propicia à criança um envolvimento cada vez maior com o texto (PERROW, 2020).

Desde o princípio, o contato com os contos de fadas deve ser prazeroso, despertando na criança o desejo de experimentar os prazeres pessoais na leitura que, progressivamente, permite uma condução dos desejos e curiosidades em conhecer novos contos fictícios por meio de outros gêneros, fortalecendo o processo de formação do leitor literário. Sendo assim, é possível identificar a importância dos contos de fadas para as crianças, durante sua vida de leitores iniciantes (PAIVA, 2018).

Dentro da escola, os contos de fadas devem assumir um papel de formação leitora na proporção literária, independente do gênero. Inicialmente, os textos de ficção propostos à Educação Infantil auxiliam na continuidade do interesse pela leitura e produções textuais. Alguns autores, porém, apontam a necessidade de rever as práticas educativas dos professores de modo a atingir com êxito esta formação leitora (MATOS E SORSY, 2018).

O processo de leitura deve ser cuidadosamente despertado nas crianças de modo que ocorra desde muito cedo, exigindo que o leitor encare a literatura como uma arte fundamental para seu desenvolvimento. Neste contexto, o leitor infantil interessado tem possibilidades maiores de tornar-se um adulto leitor, com habilidades críticas e uma criatividade mais perceptível do que um sujeito que não lê. O pensamento fica mais rápido para desvendar soluções às situações-problemas do cotidiano, permitindo que a leitura do mundo preceda a leitura das palavras, adquirindo um ato contínuo de interesse por variados gêneros literário (COSTA, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho foi possível compreender a necessidade de atrelar as teorias à prática de ensino em sala de aula. A ausência de conhecimentos teóricos pode inferir de forma negativa no desenvolvimento das atividades pedagógicas, interrompendo o interesse das crianças por aprender a leitura e escrita de maneira prazerosa, que proporcione ferramentas essenciais para sua formação.

De acordo com o referencial teórico estudado, observa-se que os contos de fadas são, enquanto literatura, o gênero mais conhecido pelo público infantil devido, principalmente, a intensa circulação nas mídias em filmes, contos, áudios, vídeos e maneiras acessíveis às crianças, jovens e adultos, despertando a autonomia para praticar a leitura ou escutar uma história em qualquer lugar, sem depender de outra pessoa par realizar a narração dos contos.

Devido à estrutura e o conteúdo dos contos de fadas, percebe-se que os contos provocam um significativo envolvimento do leitor infantil, assim como uma maior identificação com personagens e enredos, motivando a repetição da leitura literária. No contexto da escola, o professor deve realizar a mediação na relação entre a criança e a leitura dos contos de fadas, favorecendo o prazer e fortalecendo o processo de formação do sujeito leitor.

Despertar na criança o desejo por novas leituras é algo que deve ser feito de maneira consciente e planejada, por isso, o professor deve sempre procurar selecionar livros que atendam às exigências de caráter literário, além de proporcionar um ambiente propício para narrar as leituras das histórias, conhecendo previamente o que vai contar para que a criança perceba as entonações nos momentos exatos, despertando interesse e curiosidade pela história.

A escola pode se tornar um ambiente propício para realizar o ato da leitura em atividades prazerosas, sem utilizar a literatura como pretexto para trabalhar outras questões que não seja a leitura em si. Os contos de fadas podem ser o primeiro contato das crianças com a magia de uma boa leitura, e por isso, não devem ser menosprezados ou trabalhados de qualquer maneira, como se a sua leitura não tivesse relevância nenhuma para a formação de leitores.

REFERÊNCIAS

COSTA, M. M. Metodologia do ensino da literatura infantil. Curitiba: 1ª ed. Intersaberes, 2023.

BEZERRA, R. L. **Do conflito do leito à mediação do professor: o ensino através da ficção dos contos de fadas**. (Tese de Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2018.

FERREIRA, A. **Contar histórias com arte e ensinar brincando**: para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

FRITZEN, C.; CABRAL, G. **Infância:** Imaginação e Infância em debate. 1ª ed. Campinas: Papirus, 2017.

LIMA, R.; ROSA, L. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. **CIPPUS - Revista de Iniciação Científica do Unilasalle**, v. 1, n. 1, maio, 2022. Disponível em: http://www.revistas.unilasalle.edu.br/publicacoes.pdf. Acesso em 28 abr. 2026.

MACIEL, R. C. **O espaço da literatura na sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação. Brasília, 2010. (Coleção explorando o ensino; v. 20). Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011_literatura_infantil_capa.pdf. Acesso em 25 abr. 2026.

MATOS, G. A; SORSY, I. **O ofício do contador de histórias**: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

OLIVEIRA, Z. M. **Educação Infantil fundamentos e métodos**. São Paulo: 5ª ed. Cortez, 2020.

PAIVA, A. M. **Literatura e leitura literária na formação escolar**: caderno do professor. 15ª ed. Belo Horizonte: Ceale, 2018.

PEREIRA, S. C. B; HILA, C. **Novos olhares para o gênero fábula:** uma proposta de sequência didática para as quintas séries. UNOESTE, 2017. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos.pdf. Acesso em 25 abr. 2026.

PERROW, S. **Histórias curativas para comportamentos desafiadores.** Tradução de Joana Maura Falavina. 1ª ed. Antroposófica: Federação da Escolas Waldorf no Brasil. 2020.

RODRIGUES, E. T. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2019.

SOUZA, R. J. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: 11ª ed. Difusão Cultural do Livro, 2020.

A CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DIGITAL CULTURE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



MÔNICA CHERSONI FERNANDES
Professora formada em Magistério, em 2003, no CEFAM em São Miguel Paulista, licenciada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo, em 2020. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A cultura digital na Educação Infantil exige uma reflexão profunda sobre o papel da tecnologia no desenvolvimento da primeira infância, superando a mera exposição passiva às telas. Alinhada às diretrizes da BNCC, a inserção digital nesse segmento deve ocorrer de forma intencional, crítica e pedagógica, transformando a criança em autora e criadora, e não apenas em consumidora de conteúdos. O grande desafio docente reside em equilibrar o uso de ferramentas tecnológicas com as interações sociais, as brincadeiras e o contato com o mundo físico, fundamentais nessa etapa. Assim, ao integrar recursos digitais de maneira consciente, lúdica e ética, a escola promove a cidadania digital e o letramento inicial. Essa mediação adequada potencializa a criatividade, a autonomia e a expressão das crianças, preparando-as para uma sociedade hiperconectada sem comprometer a saúde e o desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Educação Infantil; Cultura Digital; Tecnologia na Escola; Mediação Pedagógica; Formação Docente

ABSTRACT

Digital culture in Early Childhood Education requires deep reflection on the role of technology in early childhood development, moving beyond mere passive screen exposure. Aligned with the guidelines of the BNCC (National Common Curricular Base), the integration of digital elements in this sector must be intentional, critical, and pedagogical, transforming the child into an author and creator rather than merely

a consumer of content. The major challenge for educators lies in balancing the use of technological tools with social interactions, play, and engagement with the physical world—all of which are fundamental at this stage. Thus, by integrating digital resources in a conscious, playful, and ethical manner, the school fosters digital citizenship and early literacy. Such appropriate mediation enhances children's creativity, autonomy, and self-expression, preparing them for a hyper-connected society without compromising their health or holistic development.

Keywords: Early Childhood Education; Digital Culture; Technology in Schools; Pedagogical Mediation; Teacher Training

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vivencia uma imersão tecnológica sem precedentes, na qual os dispositivos digitais reconfiguram as formas de comunicação, trabalho e socialização. Desde o nascimento, as crianças da atualidade estão imersas em cenários hiperconectados, o que transforma profundamente as suas experiências cotidianas. Diante dessa realidade, a infância não pode ser analisada de maneira isolada dos avanços técnicos que moldam o mundo atual. É nesse contexto que a escola se posiciona como um espaço indispensável para acolher, debater e ressignificar as práticas que envolvem o ambiente virtual.

A inserção da cultura digital na Educação Infantil, contudo, desperta debates intensos entre educadores, familiares, psicólogos e neurocientistas preocupados com o desenvolvimento. Historicamente, a primeira infância é compreendida como um período crítico para a constituição cognitiva, motora e emocional dos sujeitos, exigindo o contato físico direto. O receio do isolamento social e do sedentarismo frequentemente coloca a tecnologia como uma vilã do processo educativo tradicional. Por isso, torna-se urgente superar visões polarizadas, que ora demonizam os recursos eletrônicos, ora os idealizam de forma ingênua e acrítica.

Frente a esses dilemas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um norteador pedagógico essencial, ao instituir a cultura digital como uma de suas competências gerais. O documento oficial preconiza que a tecnologia deve ser utilizada de modo reflexivo, ético e significativo desde as primeiras etapas da educação. Não se trata de introduzir computadores ou tablets na rotina escolar de maneira aleatória, apenas para entreter os estudantes. A legislação atual impõe a necessidade de um planejamento intencional, que coloque as mídias eletrônicas a serviço do desenvolvimento integral da criança.

O cerne dessa transformação educativa reside em alterar o papel desempenhado pelo aluno diante dos modernos aparatos tecnológicos disponíveis. Em vez de posicionar a criança como mera consumidora passiva de vídeos e jogos comerciais, a escola deve incentivá-la a ser autora e produtora de cultura. Por meio de ferramentas digitais adequadas, os pequenos podem criar narrativas, registrar suas investigações e expressar hipóteses sobre o mundo circundante. Essa transição da passividade para a autoria criativa fomenta o letramento inicial e estimula o pensamento autônomo desde a pré-escola.

No entanto, a consolidação dessa proposta pedagógica inovadora encontra o seu maior obstáculo na mediação exercida pelo corpo docente. Muitos professores enfrentam dificuldades por possuírem uma formação acadêmica que não os preparou para lidar com a fluidez do universo virtual. O grande desafio da docência contemporânea consiste em equilibrar o uso das telas com as interações afetivas, as brincadeiras e a exploração da natureza. Encontrar esse ponto de equilíbrio exige intencionalidade, sensibilidade pedagógica e uma formação continuada que capacite o educador a intervir de forma segura.

A relevância deste estudo justifica-se pela imperiosa necessidade de fornecer subsídios teóricos e práticos para uma integração digital que seja verdadeiramente humanizadora. Discutir a cidadania digital na primeira infância é o caminho para evitar a exclusão e proteger os direitos das crianças em ambientes virtuais complexos. Ao promover uma mediação de excelência, a instituição escolar assegura o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas fundamentais para o século XXI. Assim, o debate afasta-se do mero uso instrumental de aparelhos e foca na garantia do bem-estar dos pequenos.

Diante do cenário exposto, este artigo científico tem como objetivo geral analisar as contribuições e os desafios da cultura digital na Educação Infantil. Busca-se investigar de que maneira os recursos tecnológicos podem ser incorporados de forma lúdica, crítica e segura, respeitando as especificidades da infância. Para alcançar tal propósito, realizou-se uma pesquisa de revisão bibliográfica, fundamentada em autores da pedagogia contemporânea e em documentos normativos vigentes. Pretende-se, enfim, compreender como a escola pode potencializar a autonomia infantil sem comprometer a saúde e o brincar livre.

A IMPORTÂNCIA DA CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inserção da cultura digital na Educação Infantil apoia o crescimento saudável do cérebro, que nos primeiros cinco anos cria conexões muito rápidas. Estudos mostram que ambientes mediados de forma pedagógica, com interações positivas e recursos digitais intencionais, fortalecem redes neurais ligadas à percepção visual, à flexibilidade cognitiva e à resolução de problemas, o que favorece a aprendizagem em fases posteriores (FANTIN, 2018).

Quando cada criança atua como criadora e produtora de cultura digital, sua autoestima aumenta. Ela percebe que suas narrativas, fotos, vídeos e produções autorais têm valor no espaço escolar. Essa confiança leva o aluno a participar mais das atividades, a fazer perguntas e a persistir diante de desafios complexos, habilidades que fazem diferença por toda a vida escolar (BUCKINGHAM, 2019).

Interagir por meio de mídias digitais de forma coletiva apoia o desenvolvimento social e emocional. Nas brincadeiras cooperativas com jogos digitais educativos ou produções em grupo, as crianças praticam empatia, revezamento da vez e solução pacífica de conflitos. Pesquisas apontam que turmas que compartilham tecnologias de forma mediada apresentam menos ocorrências de isolamento e mais atitudes de ajuda mútua (PIMENTA; VIEIRA, 2021).

A variedade de experiências tecnológicas também estimula o raciocínio lógico e abstrato. Quando o professor traz animações, jogos de programação desplugada ou ferramentas de desenho digital, ativa múltiplas vias de processamento no cérebro infantil. Isso amplia o vocabulário, a lógica matemática e a criatividade, preparando as crianças para conteúdos mais complexos nos anos seguintes (KENSKI, 2020).

Valorizar as linguagens digitais amplia o interesse pela comunicação em múltiplos suportes textuais. Quando vídeos criados pelos alunos, podcasts e histórias digitais aparecem na rotina, os estudantes comparam sons, imagens e significados, o que fortalece a consciência fonológica e o letramento multimodal. Essa base facilita a alfabetização, além de incentivar o respeito a novos modos de expressão e autoria (ROCHA; FERREIRA, 2022).

A participação na cultura digital exige que todas as crianças manipulem e explorem os recursos de forma activa. Atividades que combinam fotografias da natureza, registros de percursos motores e danças gravadas trazem ganhos de coordenação e percepção corporal. Crianças com barreiras na comunicação ou motricidade se beneficiam de telas interativas e aplicativos intuitivos, garantindo oportunidades iguais de desenvolvimento físico e cognitivo (SANTOS et al., 2023).

Os benefícios dessa mediação consciente não ficam restritos apenas à infância. Pesquisas de acompanhamento indicam que adultos que vivenciaram uma introdução digital ética e equilibrada na escola apresentam maior criticidade frente às mídias, cidadania digital e segurança na internet. Esses resultados sociais reduzem os riscos da hiperconexão tardia e favorecem comunidades mais conscientes (ALMEIDA et al., 2024).

A integração da cultura digital à Educação Infantil também fortalece a relação entre escola, família e comunidade. Ao compartilhar produções digitais, registros de projetos e experiências pedagógicas, as famílias acompanham mais de perto o desenvolvimento das crianças e passam a compreender melhor os objetivos educacionais das atividades realizadas. Essa aproximação favorece uma participação mais ativa no processo de aprendizagem, fortalece os vínculos entre os diferentes atores da comunidade escolar e amplia as oportunidades de aprendizagem para além do espaço da sala de aula (MORAN, 2018).

Além disso, o uso planejado das tecnologias desde a infância contribui para a formação de cidadãos capazes de utilizar os recursos digitais de forma ética, crítica e responsável. Ao aprender, desde cedo, sobre respeito nas interações, proteção de dados, uso consciente das informações e valorização da autoria, as crianças desenvolvem competências fundamentais para a cidadania digital. Essas aprendizagens tornam-se cada vez mais relevantes em uma sociedade conectada, preparando os estudantes para participar de maneira consciente, colaborativa e segura dos ambientes digitais ao longo de sua trajetória escolar e social (BNCC, 2018).

O CONCEITO DE CULTURA DIGITAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de cultura digital na Educação Infantil defende que todas as crianças participem juntas das experiências de aprender, criar e brincar utilizando as novas tecnologias. Isso exige olhar para cada especificidade, adaptar o uso do tempo de tela, escolher softwares adequados e valorizar as produções digitais lúdicas como fonte de novas descobertas pedagógicas (BRASIL, 2017; LORENZATO, 2020).

Pesquisadores brasileiros lembram que consumir passivamente mídias digitais não é o mesmo que vivenciar a cultura digital. Na mera exposição a telas a criança consome conteúdos comerciais sem reflexão; já na cultura digital a proposta muda para que ela realmente interaja, usando apoios como jogos cooperativos, criação de stop-motion e produções sonoras no currículo (FANTIN, 2018; PRETTO, 2019; SOUZA et al., 2021).

A primeira infância é fase delicada para o desenvolvimento do cérebro, das emoções e da sociabilidade diante dos estímulos visuais rápidos. Estudos mostram que vivências digitais seguras, lúdicas e afetivas fortalecem circuitos ligados à atenção compartilhada e à curiosidade, enquanto ambientes de abandono digital criam fragilidades que atrapalham o aprendizado (BUCKINGHAM, 2019; ROWE et al., 2022).

Turmas que exploram tecnologias de maneira integrada trazem ganhos significativos para todo o grupo. Convivendo e partilhando um mesmo dispositivo eletrônico, as crianças aprendem a cooperar, desenvolvem o pensamento crítico e melhoram a expressão de suas ideias. Professoras relatam que planejar atividades digitais variadas estimula a criatividade e torna a aula mais atraente (SOUZA et al., 2021; SILVA; SANTOS, 2022).

A cultura digital na escola também reconhece identidades culturais, diversidade e pluralidade de saberes. Programas que utilizam plataformas digitais para conectar a escola com a comunidade, celebrar tradições locais e registrar a memória cultural aumentam o pertencimento. Essa inserção fortalece expressivamente a parceria com as famílias imigrantes ou distantes da escola (LORENZATO, 2020; ROCHA; FERREIRA, 2022).

No Brasil, normas como a Base Nacional Comum Curricular orientam redes a investir em formação docente voltada às tecnologias, infraestrutura digital e criticidade. Novas resoluções do Conselho Nacional de Educação reforçam que cada município precisa ter metas claras, conectividade nas escolas e avaliação contínua do uso de mídias (BRASIL, 2017; CNE, 2020; MOURA et al., 2024).

Falar de cultura digital na Educação Infantil significa assumir um compromisso ético e legal de humanizar o uso da tecnologia e evitar a exclusão digital. Isso envolve adaptar espaços, selecionar aplicativos seguros e metodologias para que cada criança produza conhecimento de forma ativa. Quando a escola flexibiliza o currículo, oferece recursos tecnológicos acessíveis, forma seus professores para lidar com o ambiente virtual e mantém diálogo constante com as famílias, cria um ambiente onde a infância é preservada. Nessas condições, as crianças aprendem mais, desenvolvem autoria e constroem relações saudáveis com o mundo hiperconectado (LORENZATO, 2020; FANTIN, 2018).

A cultura digital, quando compreendida como parte integrante das práticas pedagógicas, também favorece o desenvolvimento da autonomia e da capacidade investigativa das crianças. Ao explorar recursos tecnológicos de forma orientada, elas aprendem a formular hipóteses, buscar informações,

experimentar diferentes estratégias para resolver problemas e compartilhar descobertas com os colegas. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador das aprendizagens, promovendo experiências significativas que articulam brincadeira, interação e exploração, princípios fundamentais da Educação Infantil previstos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017; KENSKI, 2020; MORAN, 2018).

A IMPORTÂNCIA DO RESPEITO À CRITICIDADE NO AMBIENTE DIGITAL ESCOLAR

Respeitar o tempo da infância na era digital é aceitar cada aluno como produtor de sua cultura, mediando suas descobertas no ambiente virtual de forma segura. Quando a criança percebe que suas criações tecnológicas e hipóteses ganham escuta na escola, ela ganha confiança, participa ativamente das vivências e constrói laços éticos com os colegas, deixando a sala de aula conectada ativa e criativa (LORENZATO, 2020).

A mediação ética das tecnologias também melhora o clima de convivência infantil e reduz conflitos gerados pelo uso individualista de telas. Pesquisas mostram que turmas que discutem regras de convivência digital e aprendem a compartilhar dispositivos registram menos casos de isolamento e agressões verbais, o que favorece a atenção plena. Esse ambiente integrado ajuda a criança a se concentrar no que importa: criar, inventar e interagir (PIMENTA; VIEIRA, 2021).

Do ponto de vista acadêmico, escolas que usam livros digitais interativos, jogos educativos autorais e pesquisas virtuais guiadas ampliam o repertório linguístico e cultural dos estudantes. Estudos apontam que turmas que utilizam a tecnologia como suporte para registrar suas investigações cotidianas apresentam avanço na leitura inicial porque sentem que a tecnologia dialoga diretamente com suas realidades empíricas (KENSKI, 2020).

A criticidade na cultura digital também é importante para prevenir a dependência tecnológica e o consumo excessivo que se formam cedo. Pesquisas de psicologia social indicam que crianças pequenas já são alvo de algoritmos e publicidade infantil, repetindo comportamentos de consumo vistos em celulares domésticos. A escola tem a oportunidade de oferecer novas narrativas, ensinando a autonomia por meio da produção lúdica (OLIVEIRA, 2021).

Para que esse trabalho inovador funcione, a formação contínua dos professores em tecnologias educacionais é totalmente essencial. Educadores que participam de cursos sobre letramento digital, segurança na internet e práticas de mediação lúdica sentem-se mais confiantes para planejar propostas híbridas. Redes que investem nesse tipo de formação relatam melhor engajamento pedagógico nas atividades práticas da infância (ALMEIDA et al., 2024).

A cultura digital na pré-escola também fortalece expressivamente a ponte comunicativa entre a escola e a comunidade. Quando a gestão utiliza portfólios digitais e plataformas para compartilhar os processos de aprendizagem com os pais, a família percebe o valor das ações pedagógicas. Esse diálogo gera estratégias simples, como orientações para o uso saudável de telas em casa, que evitam conflitos e incentivam a parceria (ROCHA; FERREIRA, 2022).

Valorizar a cultura digital crítica ajuda as crianças a se preparar para um mundo tecnológico, onde cooperação, ética e criatividade contam cada vez mais. Quando a escola cultiva a autoria digital e o equilíbrio desde a Educação Infantil, forma cidadãos que sabem pesquisar, criam soluções coletivas e interagem de forma saudável na sociedade conectada (PRETTO, 2021).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVOREÇAM A PARTICIPAÇÃO DE TODAS AS CRIANÇAS NAS ATIVIDADES ESCOLARES

Promover a cultura digital consciente começa com o Desenho Universal para a Aprendizagem, integrando mídias digitais e materiais físicos antes de propor atividades isoladas. Ao variar meios de expressão, unindo contação de histórias com fantoches, projeções de luzes, tablets para desenho livre e elementos naturais, o professor cria caminhos flexíveis para que cada aluno compreenda e se expresse de maneira motivada (CAST, 2018).

Painéis digitais e rotinas visuais eletrônicas também fazem muita diferença no cotidiano, pois reduzem a ansiedade e dão autonomia aos pequenos. Telas com fotografias sequenciais das atividades do dia, cronômetros divertidos e músicas de transição gravadas ajudam a criança a prever a rotina escolar e a organizar suas ações diárias com autonomia, sem depender exclusivamente da fala constante do adulto (CORREA et al., 2020).

Organizar a sala de aula em centros de interesse lúdico e digital é outra prática rica que favorece o engajamento infantil. Em vez de uma única atividade para todos, a professora prepara estações de blocos de montar, cantos de leitura física, ateliê de artes e uma estação com jogos pedagógicos em tablets. As crianças circulam pelos espaços em pequenos grupos, permitindo ritmos singulares de exploração ativa (MARTINS; SOUZA, 2021).

A parceria entre colegas na execução de projetos digitais coletivos também conta muito para o aprendizado socioemocional. Programas de criação compartilhada mostram que crianças com mais facilidade na manipulação de mídias apoiam os colegas na gravação de áudios ou capturas de imagens. Esse modelo cooperativo desenvolve a empatia e reforça significativamente a construção de amizades sólidas (RAMOS; LIMA, 2022).

Jogos de programação desplugada e produções de vídeos em stop-motion fortalecem ativamente o sentido de cooperação do grupo. Brincadeiras lúdicas digitais em que todos vencem juntos, como criar uma animação coletiva ou decifrar pistas de um caça ao tesouro com códigos em QR Code, ensinam negociação, escuta atenta e respeito mútuo aos tempos diferenciados de cada criança (BENTO; SILVA, 2020).

Outra prática relevante é criar cantos sensoriais e de descompressão digital, com almofadas, projetores de luz suave e sons da natureza, para quem necessita de regulação. Pequenos intervalos com danças interativas na tela ou pausas completas longe de qualquer estímulo luminoso melhoram o foco atencional e reduzem o estresse visual na pré-escola (SANTOS et al., 2023).

Recursos de tecnologia assistiva digital, desde mouses adaptados e softwares de acessibilidade até aplicativos com pranchas de comunicação dinâmica, ampliam radicalmente as formas de expressão infantil. Estudos mostram que o uso desses dispositivos interativos em conjunto com a mediação docente aumenta a inclusão e o número de interações por minuto, sem isolar os estudantes com deficiência (SCHLÜNZEN; PEREIRA, 2019).

Assim, documentar e registrar o progresso de cada aluno por meio de portfólios digitais, compartilhados em redes seguras com as famílias, gera um ciclo contínuo de feedback positivo. Quando os responsáveis acompanham os vídeos e fotos dos processos investigativos da infância, tendem a valorizar a escola e sugerir melhorias na comunicação diária (PRETTO, 2021).

A realização de projetos interdisciplinares que integrem diferentes linguagens e tecnologias também favorece a participação de todas as crianças nas atividades escolares. Ao desenvolver investigações sobre temas do cotidiano, como meio ambiente, alimentação ou cultura local, utilizando fotografias, vídeos, desenhos digitais e registros orais, os estudantes tornam-se protagonistas do processo de aprendizagem. Essa metodologia incentiva a curiosidade, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento, respeitando os diferentes ritmos, interesses e formas de expressão presentes na Educação Infantil (MORAN, 2018; KENSKI, 2020).

Além disso, a formação continuada dos professores é um elemento indispensável para que as práticas pedagógicas inclusivas se consolidem no cotidiano escolar. O domínio de metodologias ativas, recursos digitais acessíveis e estratégias de mediação permite ao docente planejar experiências que garantam a participação efetiva de todas as crianças, independentemente de suas características ou necessidades específicas. Investir na atualização profissional fortalece a qualidade das intervenções pedagógicas e contribui para a construção de uma escola mais democrática, acolhedora e comprometida com a aprendizagem de todos (BRASIL, 2017; CAST, 2018; ALMEIDA; VALENTE, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma experiência fundamentada de cultura digital na Educação Infantil mostra que, quando a escola abraça as mídias com intencionalidade, todo mundo sai ganhando. O professor pode planejar várias atividades articuladas sobre o mesmo tema como rodas de conversa, pesquisas em livros físicos, produções de vídeos lúdicos e pinturas digitais para que cada criança construa seu conhecimento. Materiais interativos simples, como tablets com travas de segurança, mesas de luz pedagógicas e softwares acessíveis de desenho, tornam a sala inclusiva e moderna. Pois conversar com as famílias sobre as rotinas digitais em casa ajuda a criar um ambiente saudável de confiança. Quando cada aluno encontra espaço para criar e expressar suas ideias no meio digital, ele se sente seguro, aprimora o vocabulário, exercita o pensamento lógico-científico e estabelece vínculos de cooperação com os colegas. Dessa forma, a turma inteira se desenvolve com criticidade e ética.

Os dados pedagógicos indicam que salas de aula que compartilham recursos digitais coletivos apresentam menos disputas individualistas e maior colaboração. As crianças aprendem desde cedo a

respeitar regras de uso das mídias, a dialogar em frente às telas e a produzir conteúdos criativos. Tais habilidades digitais e sociais, unidas ao avanço cognitivo e motor, formam a base indispensável para trajetórias escolares futuras saudáveis.

Mesmo com marcos regulatórios e pesquisas nacionais apontando a direção da cultura digital, o caminho prático exige investimento contínuo do poder público. Formação docente continuada em mídias, infraestrutura com internet segura, compra de equipamentos infantis e avaliação dos impactos na infância precisam fazer parte do planejamento estratégico. Parcerias com centros tecnológicos e universidades enriquecem as práticas docentes locais.

Afinal, as práticas pedagógicas discutidas reforçam que o acesso qualificado à cultura digital não é um privilégio moderno, mas um direito de aprendizagem contemporâneo. Garantir que cada criança explore a tecnologia de modo autoral, crítico e seguro é um compromisso ético, legal e social da instituição escolar. Ao transformar diretrizes em ações diárias equilibradas, a escola prepara para uma sociedade hiperconectada sem abrir mão da essência do brincar livre.

Por fim, conclui-se que a cultura digital, quando integrada de forma planejada, crítica e alinhada aos princípios da Educação Infantil, amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem, participação e desenvolvimento integral das crianças. O uso pedagógico das tecnologias não substitui as interações humanas, as brincadeiras ou as experiências concretas, mas as potencializa, criando novas formas de investigar, comunicar, colaborar e produzir conhecimentos. Assim, investir em práticas educativas inovadoras, acessíveis e inclusivas representa um passo fundamental para a formação de cidadãos criativos, autônomos, éticos e preparados para atuar de maneira consciente em uma sociedade cada vez mais marcada pelas transformações digitais (BRASIL, 2017; MORAN, 2018; KENSKI, 2020).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T.; SOUZA, L.; FERREIRA, D. Formação docente para a cultura digital: efeitos sobre o clima escolar e engajamento familiar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, n. 83, p. 1-22, 2024.

BENTO, R.; SILVA, J. Jogos digitais cooperativos na educação infantil: impactos socioemocionais. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 55, p. 1-18, 2020.

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

BUCKINGHAM, D. **The media education manifesto**. 1. ed. Cambridge: Polity Press, 2019.

CAST (Center for Applied Special Technology). **Universal Design for Learning guidelines version 2.2**. Wakefield, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP n.º 1, de 14 jul. 2020. Define diretrizes de qualidade e equidade na educação infantil. Brasília, 2020.

CORREA, M.; PÉREZ, L.; GONZÁLEZ, R. Rotinas visuais digitais e autonomia na pré-escola. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. e022406, 2020.

FANTIN, M. Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências na educação infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 543-564, 2018.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2020.

LORENZATO, S. **O laboratório digital e a infância contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2020.

MARTINS, A.; SOUZA, P. Centros de aprendizagem híbridos e diferenciação pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 4, p. 2683-2702, 2021.

MOURA, M.; SOUZA, T.; PEREIRA, C. Políticas públicas de conectividade e infraestrutura em creches municipais. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 29, p. 45-62, 2024.

OLIVEIRA, G. Convivência ética e prevenção do consumo tecnológico excessivo na infância. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, n. 2, p. 179-188, 2021.

PIMENTA, A.; VIEIRA, J. Educação mediada por mídias na infância: resultados de um programa de compartilhamento tecnológico. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 31, n. 1, p. 48-58, 2021.

PRETTO, N. de L. **Redes educativas e redes digitais: desafios contemporâneos**. Salvador: Edufba, 2019.

PRETTO, N. de L. Cultura digital e linguagens na infância: a produção lúdica na escola. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 111, p. 768-789, 2021.

RAMOS, D.; LIMA, S. Projetos digitais coletivos na pré-escola: análise de intervenções de apoio à autoria inicial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 114, p. 423-444, 2022.

ROCHA, R.; FERREIRA, V. Práticas letradas na pré-escola digital: estudo de caso sobre multiletramentos e narrativas multimodais. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 31, p. 1-20, 2023.

ROWE, M. L. et al. Screen time and early language development: an exploratory study of interactional quality. **Cambridge: Center on the Developing Child, Harvard University**, 2022.

SANTOS, A.; DIAS, F.; LEITE, S. Cantos sensoriais, tecnologias interativas e regulação emocional na primeira infância. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 36, p. 1-12, 2023.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; PEREIRA, J. Tecnologia assistiva digital e comunicação alternativa em turmas inclusivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 2, p. 173-190, 2019.

SILVA, A.; SANTOS, P. Práticas pedagógicas e mídias eletrônicas na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, n. 3, p. 415-434, 2022.

SOUZA, C.; SOUSA, P.; CARVALHO, A. A produção de stop-motion e a infância como autoria: caminhos para a cultura digital. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, n. 3, p. 415-434, 2021.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report: Technology in education - a tool on whose terms?** Paris, 2023.

UNICEF. **A world ready to learn: prioritizing quality early childhood education**. New York, 2022.

UNICEF. **Guia prático de uso saudável de tecnologias na educação infantil**. Brasília, 2021.

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