V08 - N.09 - SETEMBRO 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.9 (set. 2026) - São Paulo: Educar Rede, 2026.

1338 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. Mercado de trabalho.3. Inclusão social .4. Inclusão escolar 5 Prática Pedagógica 6. Música na educação. 7. Educação infantil .8 Crianças - linguagem 9. História - estudo e ensino. 10. Antirracismo - Brasil 11 Racismo na educação - Brasil. 12 Psicologia educacional 13. Professores - saúde mental 14. Geopolítica 15.Escolas - organização e administração 16 Arte de contar história 17. Cinema na educação 18. Gestão de qualidade total 19 Estudantes- atividades 20. Educação física.21 Horta escolar. 22. Emoções - aspetos sociais 23. Aprendizagem 24. Avaliação educacional 25 Criatividade - crianças 26. Alfabetização 27. Professores - saúde mental. 28 Atendimento educacional especializado 29.Crianças - desenvolvimento 30 Matemática - estudo e ensino 31. Formação de professores 32. Processo educativo 33 Inteligência emocional 34. Educação ambiental 35 Indisciplina escolar. 36 Educação especial 37. Crianças - livros e leitura 38. Marx, Karl, 1818 - 1883 39. Revolução. 40 Brincadeiras 41. Dificuldade de aprendizagem 42. Afeto (Psicologia) 43 Trabalhadores negros - Brasil 44.Crianças superdotadas - educação 45 Projeto Político Pedagógico 46. Kant, Immanuel , 1724 - 1804 47. Cultura afro-brasileira 48 Jogos educacionais 49. Comunicação interpessoal 50 Arte - estudo e ensino 51. Amado, Jorge, 1912 - 2001.52.Educação multicultural 53 Pscomotricidade 54. Jogos por computador 55. Letramento 56.Neuriciência 57 Base Nacional Comum Curricular 58. Fonodiologia 59 Audição 60. Educação integral 61 Crianças autistas - educação. 62. Ciências -estudo e ensino 63 Montessori,Maria, 1870 - 1952 64. Pais e professores. 65. Tecnología educacional 66 Inteligência múltiplas 67. Gardner, Howard, 1943 – 68.EJA -Educação de Jovens e Adultos 69. Arte na educação 70. História social 71 Internet e crianças 72. Direitos humanos 73. Discriminação racial 74. Xenofobia 75 Inteligência artificial - aspectos educacionais 76. Relação escola família 77 Desenho universal 78. Caminha , Adolfo , 1867 - 1897 79. Ficção brasileira 80 Língua espanhola - estudo e ensino 81. Literatura {ensino fundamental}estudo e ensino 82 Educação -efeito de inovações tecnológicas

CDD 370

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

EDITORIAL

Educação, Sociedade e Desenvolvimento Humano

A relação entre educação e sociedade é indissociável. Em setembro, a Revista Territórios propõe reflexões sobre a educação como prática social e instrumento de desenvolvimento humano.

Os artigos publicados discutem a educação em sua dimensão social, política e cultural, reforçando seu papel na formação cidadã, na redução das desigualdades e na promoção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

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.9 (setembro/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

14 INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO
ALESSANDRA CECÍLIA MENEZES SOUZA

22 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DE ANÁLISE, FORMAÇÃO E EQUIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
ALESSANDRA SANTOS LIMA

37 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA: FUNDAMENTOS, ATUAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS INSTITUCIONAIS
ALEXANDRA VALERIA PESSOA PIRES

47 TRANSFORMAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL ATRAVÉS DA INCLUSÃO: DA FAMÍLIA AO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO
ALEXSANDRA MARIA DA SILVA

59 MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL
ALINE DE SOUZA FELIX BOZZO

69 PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINE MORGANA APARECIDA OLMEDILHA SABINO

77 A ESCUTA E O DIÁLOGO COMO FERRAMENTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL
AMANDA RIBEIRO DE SOUZA

87 A IMPORTÂNCIA DE SAÍDAS PEDAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II
ANA CAROLINE SOUSA DE ARAÚJO

94 A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANA ISABEL DA COSTA

105 RACISMO INSTITUCIONAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DESIGUALDADES EDUCACIONAIS, AÇÕES AFIRMATIVAS E O ENFRENTAMENTO DA DISCRIMINAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR
ANA MARIA GONÇALVES

117 APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE: A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES AFETIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
ANA PAULA CARDOSO DE SOUZA

126 ADOECIMENTO DOCENTE E A NOVA NR1
ANA PAULA COSTA PEREIRA

136 GEOPOLÍTICA EM SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO: LEITURA CRÍTICA DO MUNDO, CONTROVÉRSIAS E FORMAÇÃO CIDADÃ
ANDERSON FERNANDO DOS SANTOS AGOSTINHO

147 GESTÃO ESCOLAR: DEMOCRACIA, LIDERANÇA PEDAGÓGICA E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO
ANGELA MARIA CRUZ ROSA

SUMÁRIO

162 O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM
ANNY MONTEIRO BORGES ARRUDA

170 CINEMA E EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE USO DO CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO
BEATRIZ ALVES REIS

181 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE CENTROS EDUCACIONAIS: DESAFIOS, LIDERANÇA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
BENATO LIMA NASCIMENTO

200 DO COTIDIANO À TELA: CURTAS-METRAGENS E DOCUMENTÁRIOS ESCOLARES COMO CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CRÍTICA
BRUNO DE SOUZA RODRIGUES FERREIRA

210 O CENÁRIO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: PROPOSTAS PARA A MELHORIA A PARTIR DA EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA
CAMILA MATOS VENESIANO NUNES

222 DIFERENÇAS DE GÊNERO NOS NÍVEIS E FORMAS DE ENFRENTAMENTO DO ESTRESSE EM ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE
CAMILLA GIOVANINI PEIXINHO

240 A PRÁTICA DOCENTE NA EAD: DESAFIOS E CAMINHOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM AMBIENTES VIRTUAIS
CÁSSIA APARECIDA GOMES

248 DA CULTURA DA NOTA À REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A TRANSIÇÃO DA TEORIA PARA A PRÁTICA NA AVALIAÇÃO FORMATIVA
CEZAR AUGUSTO BASÍLIO DE CAMPOS BUFFARAH

262 O VÔLEI COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR
CLAUDIA DE JESUS SACRAMENTO

269 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES: APRENDIZAGEM, CONVIVÊNCIA, AUTONOMIA E FORMAÇÃO INTEGRAL
CLAUDIANE SOARES RODRIGUES PITTOLI

281 A IMPORTÂNCIA DO DOCENTE PARA A CONSTRUÇÃO DO SENSO CRÍTICO DAS CRIANÇAS
CRISTIANE BERNARDO COUTO

290 MUSICOTERAPIA E AUTISMO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CRISTIANE DA SILVA LOPES

SUMÁRIO

301 A MUSICALIZAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL DA CRIANÇA
DAIANE DE JESUS SOUZA PATRÍCIO

311 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES, PERTENCIMENTO E JUSTIÇA SOCIAL
DANIELA JOCIANE SOUZA

320 NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGEM, MEDIAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS INCLUSIVAS
DANIELA PIRES DA SILVA

331 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PRÁTICAS NA ESCOLA REGULAR
DANIELE ALVES ESTEVÃO

339 AVALIAÇÕES EXTERNAS, LIBERDADE DE CÁTEDRA E AÇÃO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I: ENTRE O USO PEDAGÓGICO DOS DADOS E A REGULAÇÃO DO CURRÍCULO
DANIELLA DE CASTRO MARINO RUBIO

349 ASPECTOS CONSTITUTIVOS DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA BÁSICA
DÉBORA CANTELLI

358 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GARANTIA DO DIREITO À APRENDIZAGEM
EDICELMA BATISTA GARCIAS

371 CRIATIVIDADE COMO VONTADE, EMOÇÃO E DECISÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO MODELO DE TORRE (2008)
EDILENE NOGUEIRA ROCHA

386 A APLICABILIDADE DE CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
EDJANE MARIA FERREIRA MACEDO

394 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE
EDUARDO PRADO FRANCOCÂMARA BARSOTTI

406 CONVIVÊNCIA ESCOLAR E SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES: DESAFIOS E IMPACTOS NAS RELAÇÕES NO AMBIENTE EDUCACIONAL
ELI MARIA DOS SANTOS GIOVANETTI

416 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O USO DO CONCRETO NA ALFABETIZAÇÃO
ELIANA MARIA DUARTE GREGO

426 DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS. PRÁTICA REFLEXIVA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE
ELIANE DE LACERDA

SUMÁRIO

435 O EDUCAÇÃO INCLUSIVA X EDUCAÇÃO ESPECIAL
ELIENE FERREIRA DE OLIVEIRA SOUSA

444 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SEUS DESAFIOS
ELISABETE DE JESUS FREIRI

458 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA TRAJETÓRIA
ELISANGELA ARAÚJO DE SOUZA

469 A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO LIVRE NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS
ELISÂNGELA DE SOUSA MORAES

482 A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO, LUDICIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS
ELISANGELA VALERIA BARBOSA DOS SANTOS

491 FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE O DIREITO À MATRÍCULA E O DIREITO DE APRENDER
ELIZABETE GONÇALVES DE SOUZA FERREIRA

499 A ROTINA QUE EDUCA COMO OS MOMENTOS COTIDIANOS REVELAM A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA
ELIZANDRA DOS SANTOS SÁ

507 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA DOCENTES
ERICA GOMES RODRIGUES

516 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A NATUREZA
FABIANA CRISTINA CIRINO

525 CULTURA INFANTIL E SABERES DA INFÂNCIA: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO DO LÚDICO
FABIANA DE ALMEIDA REIS

537 PAPEL DA GESTÃO NA INDISCIPLINA ESCOLAR
FABIANA MARIA PASSINHO MASSUDA

546 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: TEMPORALIDADE, SUJEITOS HISTÓRICOS, FONTES E LITERACIA HISTÓRICA NA INFÂNCIA
FABÍOLA LOPES DE AMORIM BRITO

556 CRIANÇA COMO PROTAGONISTA: O OLHAR DE EMMI PIKLER NA EDUCAÇÃO HUMANIZADA
FÁTIMA CRISTINA DA SILVA MACHADO

566 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ACESSIBILIDADE CURRICULAR, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA PÚBLICA
FERNANDA MARIA ALVES DE CASTRO

SUMÁRIO

577 LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DE LEITORES DESDE OS PRIMEIROS ANOS
FLÁVIA SILVA ALMEIDA

594 A INCLUSÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO
FLAVIO PEREIRA

602 OS LIMITES DOS MARXISMOS: INTERPRETAÇÕES E DISPUTAS EM TORNO DO LEGADO DE KARL MARX
FLÁVIO RICARDO PEREIRA BATISTA

612 O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GABRIELA PIRES

618 O COMPORTAMENTO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO DE LEITORES DESDE OS PRIMEIROS ANOS DE VIDA
GEISA LUCIANA DOS SANTOS NAKAHATA

633 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS PEDAGÓGICOS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO
GISELLE DE SOUZA SANTOS

644 PEDAGOGIA DO AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCUTA SENSÍVEL E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS
GISLENE DE SOUZA SANTOS ALBUQUERQUE

653 LUTA E INTEGRAÇÃO DOS NEGROS NA GUARDA CIVIL DO ESTADO DE SÃO PAULO
HERIVELTON SILVA DE LIMA

664 O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE CRIANÇAS COM INDICADORES DE ALTAS
JANAÍNA ISIS DE MORAES

677 CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARA A MELHORIA DA QUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR
JENIFFER DA SILVA SOUZA

686 A COMPLEXIDADE DA GESTÃO ESCOLAR E A INTEGRAÇÃO DOS SABERES: REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO FORMATIVO DO GESTOR ESCOLAR
JUAN ARTUR DE OLIVEIRA

694 LITERATURA INFANTIL E LUDICIDADE NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
JUCIMARY RODRIGUES DA SILVA

705 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO BASE FORTALECEDORA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM
JULIANA ALVES PRADO DE OLIVEIRA

SUMÁRIO

713 O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA INFANTIL SOB A PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE KANT
KAMILA NOGUEIRA DE CARVALHO

723 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA
KARINNA SOUZA DE AQUINO

734 O AMBIENTE RECREATIVO: UM ESPAÇO LÚDICO DE APRENDIZAGEM POR MEIO DE JOGOS INTERDISCIPLINARES
KATIA FERNANDA DE MEIRA

745 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DESDE OS PERÍODOS REMOTOS
KATIA KELLY GONÇALVES DE OLIVEIRA

754 AS CONCEPÇÕES DE ARTE NO CURRÍCULO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO
KENYATTA MUGO DOS SANTOS FILHO

766 GEOGRAFIA, LITERATURA E EDUCAÇÃO: UMA INTERSECCIONALIDADE A PARTIR DA OBRA DE JORGE AMADO
LAIS NASCIMENTO UEHBE

776 MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
LEILA FREITAS DE CARVALHO

784 INFÂNCIAS, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUANA ANGELA DOS SANTOS DANTAS

795 MEDIAÇÃO, AUTONOMIA E A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROPSICOLOGIA PARA A PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DE VYGOTSKY, FEUERSTEIN E PAULO FREIRE
LUANA CLARA SILVA DAMIANO

804 A INDISCIPLINA ESCOLAR E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
LUCIANA DE SOUZA SERRATTO

814 A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS LÓGICOS E A ALFABETIZAÇÃO ESTATÍSTICA: CAMINHOS PARA UM ENSINO DE MATEMÁTICA DINÂMICO E SIGNIFICATIVO
LUCIANO FERREIRA LOPES

823 AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MAIARA KEITI DE SOUZA CASTRO BATISTA

837 APRENDER EM COMUNIDADE: RITUAIS DE APRENDIZAGEM EM INTERAÇÕES SOBRE MINECRAFT NO YOUTUBE E DESAFIOS À ESCOLA
MARCELO AUGUSTO PEREIRA DOS SANTOS

SUMÁRIO

848 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA AOS USOS SOCIAIS DA ESCRITA
MÁRCIA MARIA DE QUEIROZ CAMARGO

857 AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS
MARIA DO CARMO BORGES FREIRE

870 UM ESTUDO SOBRE A FACULDADE DE PEDAGOGIA RUDOLF STEINER DIANTE DO ENSINO TRADICIONAL DE PEDAGOGIA NO BRASIL
MARIANA MARTINS ZAESLIN

877 ADOECIMENTO DOCENTE: UM PREJUÍZO À EDUCAÇÃO
MARILDA PISCITELLI

886 BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL
MARINA BALBINA DE SOUZA

896 A EQUIDADE COMO EIXO ESTRUTURANTE DA LIDERANÇA E DA APRENDIZAGEM ESCOLAR
MARISA DO CARMO DA SILVA

910 "CUIDADO, JOÃO, COM A SUA AUDIÇÃO": IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE AUDITIVA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
THIAGO VALIM OLIVEIRA
MARISTELA MIAN FERREIRA
PRISCILA TEIXEIRA JOÃO

922 ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: MAIS TEMPO NA ESCOLA SIGNIFICA MAIS QUALIDADE? ENTRE A AMPLIAÇÃO DA JORNADA E O DIREITO DA CRIANÇA A VIVER UMA INFÂNCIA DE QUALIDADE
MILENE MONTEIRO

937 COMO ASSEGURAR A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TEA POR MEIO DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES E AUXILIARES?
MIRANICE SOUZA AZEVEDO

951 ENTRE A EXPERIMENTAÇÃO E A ESCOLA PÚBLICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE ATIVIDADES DE CIÊNCIAS FÍSICAS NA PERSPECTIVA MONTESSORIANA
MONALISA RODRIGUES NUNES

963 ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR EM HORTAS ESCOLARES UTILIZANDO OS MOMENTOS PEDAGÓGICOS
NATÁLIA CARDADEIRO E SILVA

971 O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARCERIA, AFETIVIDADE E MEDIAÇÃO ENTRE LAR E ESCOLA
NATÁLIA LUCIA DE LIMA FRANÇA

980 A EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA DA EDUCAÇÃO
NILZA TAVARES BRITO

SUMÁRIO

987 OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE À LUZ DO CURRÍCULO DA CIDADE DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO
NIVEA REGINA ANGELO

998 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
PAMELA ALVES HALDA

1008 ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
PAULA RENATA ARAÚJO FERRO

1017 AVALIAR PARA APRENDER: REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO, QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR
PAULO HENRIQUE TAVARES

1028 USO DE JOGOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
PAULO VARGAS RODRIGUES

1035 A MATEMÁTICA PRESENTE NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
PEDRO PEREIRA DA SILVA

1044 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
PRISCILA APARECIDA BARROS DINIS

1053 TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER: APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E IMPACTOS NO ENSINO JURÍDICO
REGIANE PICININ

1062 AS CONTRIBUIÇÕES CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS À EDUCAÇÃO INFANTIL
RENATA BOSAK

1074 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS: FORMAR LEITORES PARA LER TEXTOS, LINGUAGENS E MUNDOS
RENATA REZENES MAGALHÃES VIEIRA

1084 OS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: SONHOS E DIFICULDADES
RENILDA LOURENÇO DA PAIXÃO

1095 A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA SALA DE AULA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
ROGERIO SAURER DALBONI

1110 INTERSETORIALIDADE NA INCLUSÃO ESCOLAR: AS PARCERIAS ENTRE O AEE E A REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL E DE SAÚDE NA CIDADE DE SÃO PAULO
ROGERIO THIAGO CRUZ

1123 CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES VISUAIS PARA A PESSOA COM TEA
SANDRA SILVA VALE

SUMÁRIO

1132 A CULTURA DO IMEDIATISMO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO: ACELERAÇÃO, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO HUMANA
SARA BARUK LEITE OLIVEIRA

1144 OS IMPACTOS DO USO DE TELAS NA INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR
SELMA MARTINS SASSO

1153 AS INTERAÇÕES E AS BRINCADEIRAS COMO EIXOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
SILVANA MENDONÇA DO NASCIMENTO BEZERRA

1165 A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA
SORAIA BIANCA CORRÊA DAMASCENO

1177 ACOLHER E ENFRENTAR: RACISMO, XENOFOBIA E DISCRIMINAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR
SUELLEN VIEIRA DE ANDRADE

1186 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
TÁBATA KATLEEN GUITTARD VASQUES

1196 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS E DA AUTONOMIA
TATIANE APARECIDA VIANA SANTOS

1205 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
TAYSA GOMES DA SILVA

1217 COMBATE À VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR
THIAGO DI LORENZO FERRARI

1226 O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO E NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
THIAGO EDUARDO MOREIRA PITTOLI

1239 LÁPIS NA MÃO OU ROLAR NO CHÃO? ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE E CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA RELEITURA À LUZ DAS EVIDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS
THIAGO VALIM OLIVEIRA

1249 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS DE 0 A 4 ANOS
VALÉRIA ARTHUR LOPES DOS SANTOS

1261 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA REGULAR: ENTRE A GARANTIA LEGAL E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM
VANESSA TAMARA GOMES DE MELO SANTOS

SUMÁRIO

1270 HOMOSSEXUALIDADE E RAÇA: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL E CRÍTICA DA OBRA “BOM-CRIOULO” DE ADOLFO CAMINHA
VANUZA MARIA DOS SANTOS

1280 O ENSINO DE ESPANHOL COMO PRÁTICA DE INTERCULTURALIDADE E ACOLHIMENTO EM UMA ESCOLA PÚBLICA
VICTORIA SOUSA GERSTMANN

1291 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA LITERATURA ENSINO FUNDAMENTAL
VILMA MAXIMIANO VIEIRA

1302 O PAPEL DO PSICÓLOGO NA EDUCAÇÃO FRENTE AOS DESAFIOS DAS REDES SOCIAIS
VIVIANI LILIAN PEREIRA DA COSTA

1314 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, LEGAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
WÂNIA BALABENUTE DE OLIVEIRA

1322 CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO E O MULTICULTURALISMO: DIVERSIDADE, IDENTIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
LUCILENE ALVES SANTOS FREIRE



INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO

SOCIAL INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE LABOR MARKET

ALESSANDRA CECÍLIA MENEZES SOUZA
Formação: Faculdade de Pedagogia pela Faculdade UNIP, (2009); atuando como professora de Educação Infantil no CEI Jardim Somara

RESUMO

Todas as pessoas devem ser tratadas igualmente, indiferentes de qualquer tipo de deficiência que possa ter e devem ter todos os tipos de necessidades especiais levadas em consideração no desenvolvimento econômico e social. O trabalho é uma atividade muito importante, permite a satisfação das necessidades, além da afirmativa do indivíduo como ser social. Diante do exposto, questionamos quais são as dificuldades encontradas pelas pessoas deficientes para adentrar no mercado de trabalho. Objetivou-se analisar as dificuldades encontradas pelos portadores de necessidades especiais para adentrar o mercado de trabalho; preencher parte da carência de estudos sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho; analisar a real possibilidade de ingresso na vida profissional e; estudar as dificuldades e apresentar possíveis ações facilitadoras para o ingresso mercadológico de pessoas com deficiência. Utilizou-se método bibliográfico, descritivo, exploratório e pesquisa de campo. A integração da pessoa com deficiência na sociedade acontece muito lentamente, por meio de um modelo de normalidade formado pela sociedade que, entretanto, entende ser o trabalho imprescindível para a inserção deste na sociedade, mas demonstra pouquíssimo interesse em auxiliar nas mudanças necessárias.

Palavras chaves: Mercado de Trabalho; Qualificação; Pessoa com Deficiência; Acessibilidade.

ABSTRACT

All individuals should be treated equally, regardless of any disability they may have, and their specific needs must be taken into account in economic and social development. Work is a crucial activity; it enables the satisfaction of needs and affirms the individual as a social being. Given this context, we examine the difficulties people with disabilities face in entering the labor market. The study aimed to analyze the challenges encountered by individuals with special needs in entering the workforce; to help address the lack of research on the inclusion of people with disabilities in the labor market; to analyze the realistic prospects for entering professional life; and to examine these difficulties while proposing potential measures to facilitate labor market entry for people with disabilities. The study employed bibliographic, descriptive, and exploratory methods, as well as field research. The integration of people with disabilities into society proceeds very slowly, shaped by a societal model of "normality" that—while recognizing work as essential for social inclusion—demonstrates very little interest in supporting the necessary changes.

Keywords: Labor Market; Qualification; Person with Disabilities; Accessibility.

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos presenciamos pessoas com algum tipo de deficiência atuando profissionalmente, seja como repórter, ator/atriz, atendente, serviços gerais, atleta, entre outros, no entanto, apenas uma pequena parcela está no mercado de trabalho. Segundo dados do IBGE existem mais de quarenta e cinco milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que comprova a pouca participação na sociedade e no mercado de trabalho.

A inclusão mercadológica faz com que o indivíduo se torne senhor do próprio destino, adquira o direito de ir e vir e participe ativamente da sociedade, deixando de ser simples favorecido de políticas assistencialistas. A contratação deve ser compreendida como qualquer outra, ou seja, a pessoa com deficiência pode ter todos os atributos necessários ao bom desenvolvimento da função, sendo dedicados, assíduos e competentes.

As ações afirmativas é que fizeram surgir as cotas obrigatórias tanto para as escolas quanto para o mercado de trabalho e grupos sociais, propiciando uma participação mais efetiva da diversidade humana na sociedade.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos todas as pessoas devem ser tratadas igualmente, isento de qualquer tipo de deficiência que possa apresentar e devem ter todos os tipos de necessidades especiais levadas em consideração no desenvolvimento econômico e social. A Constituição brasileira assegura a busca do bem-estar de todos e o Código Penal brasileiro torna passível de punição os atos criminosos, como a discriminação, ofensa e tratamento humilhante que possa sofrer a pessoa com deficiência.

De acordo com Iamamoto (1998 *apud* SOUZA e KAMIMURA, 2009, p. 4) “O trabalho é uma atividade fundamental do homem, pois mediatiza a satisfação de suas necessidades diante da natureza e de outros homens. Pelo trabalho o homem se afirma como um ser social e, portanto, distinto da natureza”.

Segundo o presidente da Conade à Agência Brasil, “O custo de vida de um indivíduo com necessidades especiais é 40% mais alto que de uma pessoa sem deficiência aparente”, o que reforça a nossa intenção de estudar, avaliar e projetar possíveis modos de melhorar o ingresso da pessoa com deficiência no trabalho.

Através do trabalho é possível adquirir conforto, satisfação e qualidade de vida, o que nos leva ao questionamento: quais são as dificuldades encontradas pelos portadores de necessidades especiais para adentrar no mercado de trabalho?

Enfim, pretendemos auxiliar na ampliação de estudos na área, que se encontra carente, bem como auxiliar familiares e pessoas com deficiências com sugestões de ações facilitadoras para o ingresso mercadológico.

PRECONCEITO X DISCRIMINAÇÃO

O preconceito e a discriminação acontecem a todo tempo e em todo lugar. O preconceito é uma ideia, e a discriminação é a ideia colocada em prática. Na luta contra a discriminação é necessário a existência de uma consciência e da reação contra os discriminadores, denunciando-os à justiça. O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) 2006 dispõe sobre a discriminação na Lei nº 9.029/95 Art. 1º que expressa:

> Fica proibida a adoção de qualquer prática discriminatória e limitativa para efeito de acesso à relação de emprego, ou sua manutenção por motivo de sexo, origem, raça, cor, estado civil, situação familiar ou idade ressalvadas neste caso, as hipóteses de proteção ao menor previstas no inciso XXXIII do art. 7º da Constituição Federal".

Segundo CAVALCANTE, (2004, p. 14) “Preconceito da deficiência é como um conceito prévio de generalizações ligadas à hostilidade, depende também de uma matriz emocional”. O deficiente em sentido pedagógico tem sede por interação e conhecimento como qualquer outro sujeito normal.

Excepcionalmente o preconceito foi se construindo historicamente por vias culturais diversas e somente há poucas décadas começou uma desconstrução que vem se difundido suavemente através da disseminação do conhecimento. O autor LOPES (2013, p. 24) afirma:

> O preconceito é uma leitura despreparada da realidade, a qual a avalia a partir de ideias e valores preconcebidos sem que seja reavaliado criticamente. O preconceito se transforma em moralismo que em a julgar o comportamento dos outros segundo critérios morais em situações que não devem

> ser julgadas moralmente. São atitudes discriminatórias as que negam os serviços, os acessos, os direitos que desrespeitam os usuários em função do preconceito.

Como se não bastasse o preconceito apresentado pela sociedade, existe ainda, um tipo de preconceito que supera a todos, é o preconceito que a pessoa com deficiência tem de si mesma. Barra Júnior (2005 *apud* Campos, 2008, p. 10) nos exemplificam claramente a dimensão do preconceito emanado da pessoa com deficiência contra si mesma. Ela traz contra si a percepção que as outras pessoas possuem dela, levando a si mesma a sentimento de frustração, insegurança, inviabilizando a comunicação com o outro, bem como a sua interação com o meio. Barra Júnior (2005 *apud* CAMPOS, 2008, p. 10) traz o seguinte registro:

> Vocês não fazem ideia de como me incomoda sentir o preconceito emanado das outras pessoas, contudo, esse fato, por pior que seja ainda é justificado, mas **pior é perceber que eu mesmo emano um dos mais severos e cruéis tipos de preconceito contra a minha própria pessoa**. (Grifo do autor)

O tratamento desigual com que as pessoas com deficiência recebem as faz sentirem-se constrangidas e excluídas, para sanar tais falhas sociais é necessária a construção de uma sociedade igualitária e mais humana, não devendo ser aceitas barreiras que separe as pessoas. As pessoas com deficiência não devem aceitar o preconceito, devem lutar para bani-lo especialmente do preconceito contra si mesmo.

ACESSIBILIDADE

Timidamente as empresas estão se adequando para permitir a acessibilidade das pessoas com deficiência, atendendo a lei 10.098/2000 que institui critérios básicos como a eliminação de barreiras nas vias, ambientes públicos, na construção e reforma de edifícios, nos meios de transporte e comunicação.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT disponibiliza as regras de acessibilidade a serem utilizadas nos planos urbanos públicos e privados de uso comum, no entanto, a falta de uma tradição inclusiva dificulta a implantação de tais normas, além de ser considerado dispendioso para as empresas.

Com o intuito de melhorar a acessibilidade em 2004 foi criado o Decreto federal nº 5.296/04, com ele é possível punir quem não cumpre a lei, ou seja, a empresa que não se reestrutura e consequentemente impede o acesso da pessoa com deficiência. Junior (2004 *apud* SOUZA e KAMIMURA, 2010, p. 5) afirmam que:

> [...] no que se refere à empresa ela deve se preocupar com a adequação do ambiente de trabalho, garantido a perfeita acessibilidade, adaptando o local, as instalações e desenvolver um efetivo treinamento para que o portador de necessidade especial possa ser um empregado produtivo.

Os governantes necessitam se empenhar para efetivar a lei nos ambientes públicos. É preciso que as calçadas sejam abaixadas e que haja rampas para que os cadeirantes possam transitar; pisos especiais para que os deficientes visuais possam perceber pelo tato; colocação de barras de metal nas entradas dos prédios, bem como rampas de acesso; semáforos com avisos sonoros; adaptação dos ônibus com elevadores para cadeirantes; transporte reservado especialmente para deficientes; escolas especializadas, disponibilizar recurso tecnológico e humano especializado para atender a pessoa com deficiência.

A preservação da saúde dos trabalhadores em especial dos deficientes, requer ações especiais de proteção de modo a facilitar o emprego dessas pessoas, o suprimento de suas necessidades e da empresa além das responsabilidades legais. São vários os instrumentos facilitadores da inclusão apropriada na empresa como o Programa de Controle Médico de Saúde Ocupacional (PCMSO), o Programa de Prevenção de Riscos Ambientais (PPRA), a Ergonomia, o Programa de Gestão de Questões Relativas à Deficiência no Local de Trabalho (incluído no PPRA e PCMSO), que agregam o conjunto das iniciativas da empresa, no campo da preservação da saúde e da integridade dos trabalhadores em geral e em especial das pessoas com deficiência, tendo estes como objetivos a igualdade de acesso e oportunidade a todas as pessoas quanto ao respeito, segurança, treinamento profissional, ocupação e sem discriminação. (MTE, 2007)

É importante que a empresa tenha um procedimento para acompanhamento do funcionário com deficiência, no intuito de integrá-lo à equipe, e de proporcionar melhores meios para a execução das tarefas. Outro fator importante é o respeito às peculiaridades do funcionário com deficiência na avaliação de seu desempenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão das pessoas com deficiência encontra várias barreiras entre elas o preconceito da sociedade, das empresas e das próprias pessoas que se auto discriminam. Tem-se o pré conceito de que a pessoa com deficiência pode provocar problemas por ser incapaz de executar tarefas, raciocinar, produzir, tais considerações aliadas ao fato de que o mercado ainda não está preparado para receber a pessoa com deficiência e esta por sua vez não possui as qualificações necessárias, dificultam o ingresso deste num ambiente de trabalho.

O movimento das pessoas com deficiência tem adquirido importância e se consolidado através de avanços no processo de inclusão. A participação efetiva de grupos de pessoas com deficiência na cabeça das reivindicações políticas se transformou num ponto contundente no amparo dos interesses políticos dos representantes das pessoas com deficiência, adquirindo ao longo das últimas décadas e expandindo o seu espaço no panorama político brasileiro, em que programas, ações, projetos implantados pelo governo são provenientes de estudos e sugestões deste movimento.

Com a participação dos movimentos para a inclusão, os agentes políticos incorporaram na agenda a garantia dos direitos da pessoa com deficiência, o acesso a bens e serviços, a igualdade de oportunidades, a busca através da formação continuada dos profissionais de saúde e de uma atitude mais humanitária junto à pessoa com deficiência.

Os conselhos federais, estaduais e municipais foram fundamentais na definição da direção da Política Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência, inclusive através das conferências nacionais, com a participação efetiva da sociedade civil brasileira. Mas é preciso continuar na luta para sanar dificuldades preparando a pessoa com deficiência para o trabalho; fazendo com que os empregadores passem por processo educativo e que sejam disponibilizadas políticas públicas que favoreçam a inclusão e a vontade de incluir.

As ações facilitadoras para o ingresso da pessoa com deficiência consistem na participação efetiva da família, através do amor, carinho, incentivo e auxílio na superação dos obstáculos. A família trabalha na criança os valores, crenças e conquistas, auxilia no processo de aprendizagem e é o alicerce em que o indivíduo se baseará para atingir seus objetivos. Mas, não basta apenas a participação da família é necessário que a pessoa com deficiência, a escola, as empresas, governantes e a sociedade civil se unam nesta batalha.

À pessoa com deficiência cabe a vontade de vencer, de ir à luta, de superar a si mesma em prol de um futuro melhor, profissionalizando-se e enfrentando as dificuldades que lhe são impostas pela deficiência.

À sociedade cabe a humanização, a vontade de incluir, a busca pelo conhecimento e pela relação com a diversidade como promotor de aprendizagem e exemplo de superação, bem como deve buscar eliminar os estereótipos, preconceitos e discriminações.

A escola como entidade fundamental no desenvolvimento humano e social deve disponibilizar ao educando, de modo geral e em especial ao que possui necessidades especiais, a garantia de uma vida mais digna, através do convício social, da redução da exclusão com a aceitação das diversidades e aproveitando-se dela para alastrar na comunidade escolar o respeito às diferenças. A escola é o berço propulsor da aceitação do trabalho em equipe, das pluralidades religiosas, raça, cor, sexualidade. Ela é capaz de transformar a sociedade através de suas ações.

Ao poder público urge colocar em prática, bem como, cobrar, fiscalizar as leis em prol da pessoa com deficiência, como ruas com lugares adequados para circulação de cadeirantes, rampas, sinalizadores para os deficientes visuais, adaptações de prédios públicos e fiscalização nas obras em construção, visando seguir as normas da ABNT, quanto à edificação inclusiva. Os governantes devem possibilitar às escolas recursos financeiros e humanos para construir rampas, banheiros adequados, equipamentos, materiais e profissionais especializados de modo a disponibilizar educação com qualidade.

Às empresas fica a função de disponibilizar vagas e abraçar a inclusão como qualquer outra contratação. Valendo-se da preocupação em preparar o ambiente para que a pessoa com deficiência tenha condições de executar suas funções com segurança, agilidade e satisfação.

Enfim, a integração da pessoa com deficiência na sociedade acontece muito lentamente, por meio de um modelo de normalidade formado pela sociedade que, entretanto, entende ser o trabalho imprescindível para a inserção deste na sociedade, mas demonstra pouquíssimo interesse em auxiliar nas mudanças necessárias. É preciso haver mais informações para conscientizar as pessoas das possibilidades e potencialidades desses sujeitos e haver uma fiscalização mais efetiva, buscando sanar as dificuldades de acessibilidade existentes em todo o país, sejam nas ruas, lojas, escolas, moradias, unidades de saúde, transportes e na seguridade das cotas, propiciando a integração da pessoa com deficiência na sociedade e no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

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

*Decreto **nº 3.956**, de 08 de outubro de 2001*. Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em 13 agosto de 2026.

*Decreto **nº 4.228**, de 13 de maio de 2002*. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm. Acesso em 13 agosto de 2026.

*Decreto **nº 6.214,** de 26 de setembro de 2007.*Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm. Acesso em 13 agosto de 2026.

*Lei **Nº 7.853,** de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência Corde. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L7853.htm>. Acessa em: 13 agosto de 2026.

*Lei **nº 8.213,** de 8 de janeiro de 1991*. Previdência Social. Disponível em: <http://www.camara.gov.br>. Acesso em 13 agosto de 2026.

CAMPOS, Penélope Machado Ximenes**. *Deficiência e preconceito: a visão do deficiente*.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. 2008. Disponível em: http://bdtd.bce.unb.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3914. Acesso em 13 agosto de 2026.

CAVALCANTE, Andréa V. ***O preconceito da Deficiência no processo de Inclusão Escolar*.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2004.

ETHOS, Instituto. ***O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência*****.** São Paulo: 2002.

FERREIRA, Ivanete Salete Boschetti. ***Relação Estado-sociedade na lei orgânica de assistência social brasileira*****: redistribuição de poder e colaboração vigiada**. 1998. Disponível em: http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-016-028.pdf. Acesso em 10 de maio de 2025.

GARCIA, Vinícius Gaspar. ***Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho*****: Histórico e contexto contemporâneo**. IN:Jornal da UNICAMP, 18/03/2011. http://www.bengalalegal.com/vinicius-garcia Acesso em 13 agosto de 2026.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. ***Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade*****: o direito como instrumento de transformação social.** A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

LOPES, Gustavo Casimiro. ***O preconceito contra o deficiente ao longo da história*****.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, Nº 176, Enero de 2013. Disponível em: http://www.efdeportes.com/. Acesso em 13 agosto de 2026.

OLIVEIRA, Aline Cristine de, et al **. *A inclusão da pessoa deficiente no mercado de trabalho*****.** 2008. Disponível em: http://www.unihorizontes.br/proj_inter20081/adm/inclusao_da_pessoa_deficiente.pdf. Acesso em 13 agosto de 2026.

OLIVEIRA, Thais Fátima L**.. *Inclusão de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho****.*** *Disponível em:* http://www.rh.com.br/Portal/Responsabilidade_Social/Artigo/9143/inclusao-de-pessoas-com-necessidades-especiais-no-mercado-de-trabalho.html. Acesso em 13 agosto de 2026.



DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DE ANÁLISE, FORMAÇÃO E EQUIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

PEDAGOGICAL DOCUMENTATION AS A PRACTICE OF ANALYSIS, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, AND EQUITY IN THE LITERACY CYCLE

ALESSANDRA SANTOS LIMA
GRADUAÇÃO EM CIENCIAS BIOLÓGICAS PELA UNIVERSIDADE DE GUARULHOS (2004); COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EMEF PROFª ELIANE BENUTE LESSA AYRES GONÇALVES – NANY BENUTE

RESUMO

O artigo analisa como a documentação pedagógica, no contexto de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, pode ultrapassar a função burocrática e tornar-se instrumento de análise, formação docente e garantia do direito à aprendizagem. A partir da prática da coordenação pedagógica no Ciclo de Alfabetização Integral, o estudo examina diferentes registros — PPP, PEA, SGP, sondagens, HACs, rotinas, acompanhamentos de aula e diretrizes — articulando-os à avaliação mediadora (Hoffmann, 2012a, 2012b), à escrita como reflexão (Freire, 1996; Maia; Ostetto, 2023), à alfabetização e letramento (Soares, 2004; Lerner, 2002) e à educação antirracista (hooks, 2019; Munanga, 2022; Silva, 2007; Cavalleiro, 2024; Gomes, 2023, 2025). Os resultados evidenciam cinco categorias centrais: intencionalidade pedagógica; coerência entre registro e prática; visibilidade das aprendizagens; equidade, intervenção e replanejamento; e articulação entre frentes pedagógicas. Conclui-se que o desafio não está na quantidade de registros, mas na capacidade institucional de transformá-los em conhecimento pedagógico e ação. Assim, a documentação emerge como prática política e formativa, capaz de tornar visíveis processos, desigualdades e percursos das crianças, contribuindo para uma educação pública democrática, equitativa e antirracista.

Palavras-chave: Documentação pedagógica; Alfabetização; Avaliação mediadora; Educação antirracista; Formação docente; Equidade.

ABSTRACT

The article analyzes how pedagogical documentation, in the context of a public school in the São Paulo Municipal Education Network, can overcome its bureaucratic function and become an instrument of analysis, teacher training and guaranteeing the right to learning. Based on the practice of pedagogical coordination in the Integral Literacy Cycle, the study examines different records — PPP, PEA, SGP, surveys, HACs, routines, class monitoring and guidelines — linking them to mediating assessment (Hoffmann, 2012a, 2012b), writing as reflection (Freire, 1996; Maia; Ostetto, 2023), literacy and literacy (Soares, 2004; Lerner, 2002) and anti-racist education (hooks, 2019; Munanga, 2022; Silva, 2007; Cavalleiro, 2024; Gomes, 2023, 2025). The results highlight five central categories: pedagogical intentionality; coherence between registration and practice; visibility of learning; equity, intervention and redesign; and articulation between pedagogical fronts. It is concluded that the challenge is not in the quantity of records, but in the institutional capacity to transform them into pedagogical knowledge and action. Thus, documentation emerges as a political and formative practice, capable of making processes, inequalities and children's trajectories visible, contributing to democratic, equitable and anti-racist public education.

Keywords: Pedagogical documentation; Literacy; Mediating assessment; Anti-racist education; Teacher training; Equity.

INTRODUÇÃO

A documentação pedagógica, no cotidiano das escolas públicas, costuma ocupar um lugar ambíguo: ao mesmo tempo em que é exigida pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo como instrumento oficial de registro, acompanhamento e tomada de decisão, ela também corre o risco de se transformar em mera formalidade burocrática, desconectada da análise qualitativa das aprendizagens e das práticas docentes. É justamente dessa tensão que nasce este artigo. A partir da experiência da autora como Coordenadora Pedagógica de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), especialmente no acompanhamento do Ciclo de Alfabetização Integral, busca-se problematizar não só o ato de registrar, mas sobretudo o que é feito com aquilo que se registra.

A pergunta de pesquisa que orienta esta produção é: de que maneira a documentação pedagógica, articulada aos diferentes instrumentos de acompanhamento utilizados pela escola, pode ultrapassar uma função meramente burocrática e constituir-se como instrumento de análise, formação docente, tomada de decisão e garantia do direito à aprendizagem? Essa questão origina-se da prática concreta da coordenação, perpassada por múltiplas demandas administrativas, alimentações de sistemas, avaliações externas, reuniões e relatórios que, embora necessários, frequentemente comprimem o tempo destinado ao acompanhamento pedagógico, à leitura dos dados e à formação das professoras.

A hipótese da pesquisa, construída a partir da vivência cotidiana na unidade escolar, é que o problema não está na quantidade de registros produzidos, mas sim no risco de produzir-se muita informação sem ter tempo, condições institucionais e intencionalidade pedagógica suficientes para

transformá-la em análise e intervenção. Em outras palavras: não faltam dados; falta tempo qualificado para que esses dados se tornem conhecimento pedagógico e ação transformadora.

O objetivo deste artigo é, portanto, analisar como diferentes fontes de documentação — Projeto Político-Pedagógico (PPP) 2026, Projeto Especial de Ação (PEA) 2025, Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), sondagens, avaliações externas, planilhas de conselho, registros das HACs (Horas de Atividade Coletiva), rotinas docentes, acompanhamento de aulas e diretrizes pedagógicas — podem ser articuladas de forma processual, crítica e intencional, de modo a subsidiar o acompanhamento das aprendizagens, a formação das professoras, a reorganização do planejamento e a garantia do direito à educação de qualidade, equitativa e antirracista.

A justificativa desta pesquisa se apoia em três dimensões centrais. A primeira é pedagógica: compreender a documentação como eixo estruturante do processo de alfabetização, em diálogo com autoras como Jussara Hoffmann (2012a, 2012b), Madalena Freire (Maia; Ostetto, 2023; Freire, 1996), Magda Soares (2004) e Délia Lerner (2002), que defendem uma avaliação processual, reflexiva e comprometida com o percurso das crianças. A segunda é antirracista: em uma escola situada em território periférico e majoritariamente negra, a documentação precisa ser também instrumento de visibilidade, equidade e enfrentamento das desigualdades, dialogando com Nilma Lino Gomes (2023, 2025), Petronilha Gonçalves e Silva (2007), Sueli Carneiro (2011), Eliane Cavalleiro (2024), Kabengele Munanga (2022) e bell hooks (2019). A terceira é institucional: a documentação pedagógica é prevista e orientada pelos documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), que compreendem o registro como parte da função docente e da responsabilidade coletiva da escola na garantia do direito à aprendizagem.

Assim, este artigo busca construir uma reflexão que nasce da prática, mas que se sustenta em fundamentação teórica, análise crítica e compromisso ético-político com a educação pública. Ele não pretende ser um relatório de ações, mas uma investigação sobre como a documentação pode se tornar, de fato, ferramenta de transformação pedagógica, e não apenas de cumprimento burocrático.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo organiza-se em uma abordagem qualitativa, centrada na análise de processos, documentos e práticas pedagógicas produzidas no cotidiano de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca compreender processos e significados produzidos pelos sujeitos em seus contextos reais, privilegiando documentos, práticas e interações como fontes de análise. O foco recai sobre o Ciclo de Alfabetização Integral e sobre a documentação pedagógica como eixo estruturante do acompanhamento

das aprendizagens. Trata-se de uma investigação que compreende a documentação não apenas como registro, mas como prática institucional, política e formativa.

O contexto da pesquisa é uma EMEF situada em território periférico, marcada pela predominância de estudantes negros, pela presença significativa de estudantes público do AEE e por demandas complexas de acompanhamento pedagógico. Esse cenário permite observar como a documentação se articula às questões de equidade, pertencimento e garantia de direitos, constituindo-se como fonte privilegiada para análise das práticas escolares.

As fontes de dados utilizadas incluem documentos institucionais (diretrizes pedagógicas), registros oficiais (PPP, PEA, SGP, sondagens, avaliações externas), instrumentos de acompanhamento (planilhas de conselho, rotinas docentes, registros das HACs) e observações de sala de aula. Esses materiais foram selecionados por representarem o conjunto de registros que orientam o trabalho pedagógico da unidade escolar e por evidenciarem como diferentes frentes — Programa de Apoio Pedagógico (PAP), Professora Orientadora de Alfabetização (POA), Professor Orientador dos Territórios do Saber (POEI), Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e professoras regentes — produzem e utilizam documentação para subsidiar intervenções.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados na pesquisa qualitativa pode ser compreendida como um processo sistemático de busca e organização dos materiais coletados, objetivando aumentar a compreensão desses materiais e possibilitar sua apresentação. Os autores afirmam que a análise qualitativa envolve organização dos dados, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, identificação de aspectos importantes e decisão sobre o que será comunicado (Bogdan; Biklen, 1994). Desse modo, a análise dos dados foi organizada em três movimentos complementares. O primeiro consistiu na sistematização dos documentos, agrupando-os por natureza e finalidade, o que permitiu identificar padrões, recorrências e lacunas. O segundo envolveu a construção de categorias analíticas, definidas a partir da leitura dos registros e fundamentadas em referenciais teóricos da avaliação processual, da alfabetização e da educação antirracista, como se verá no capítulo de resultados e discussão.

O terceiro movimento consistiu na interpretação crítica dos dados, articulando-os às diretrizes da SME-SP e às concepções teóricas que orientam o estudo, com o objetivo de compreender como a documentação é produzida, utilizada e transformada em ação pedagógica.

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa baseada em documentação institucional, os resultados refletem o contexto específico da unidade escolar analisada. Ainda assim, a metodologia adotada permite identificar elementos estruturantes da prática da coordenação pedagógica e problematizar o papel da documentação no acompanhamento das aprendizagens, oferecendo subsídios para reflexões mais amplas sobre políticas públicas, formação docente e garantia do direito à educação.

A pesquisa ocorreu entre 2025 e 2026, com maior concentração de ações documentadas nos meses de março (HACs, acompanhamentos, atas, sondagens) e agosto (planos bimestrais e rotinas), abrangendo assim o Ciclo de Alfabetização Integral de maneira contínua. As turmas envolvidas incluem os anos iniciais do Ensino Fundamental, e envolveu 15 professoras regentes dessa fase do ensino, além de profissionais das frentes PAP, POA, POEI, PAEE, especialistas, estagiários e a Coordenação Pedagógica, compondo um conjunto articulado de sujeitos que produzem, utilizam e interpretam os registros escolares.

Observa-se assim que a pesquisa se desenvolveu em um ambiente institucional complexo, envolvendo múltiplas turmas, diferentes profissionais e uma variedade de instrumentos de documentação que permitiram o acompanhamento das aprendizagens na escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção teórica que sustenta este estudo exige reconhecer que a documentação pedagógica, longe de ser um expediente técnico, nasce de uma determinada concepção de educação, de infância e de sociedade. A documentação pode, assim, ser considerada uma forma de pensar o cotidiano escolar, não um apêndice da prática.

Freire (1996) apregoa que registrar é um ato de autoria, uma forma de organizar o vivido e de produzir pensamento. Em declaração para Maia e Ostetto (2023), Freire afirma que o professor que escreve não só guarda vestígios do cotidiano como se constitui como sujeito capaz de interpretar o que vê, de confrontar suas escolhas e de compreender o percurso das crianças. Segundo a autora, a escrita, nesse contexto, opera como mediação entre experiência e reflexão, permitindo que o cotidiano escolar deixe de ser mero fluxo de acontecimentos e se converta em matéria de estudo (Freire, 1996).

Essa compreensão converge com a crítica de Hoffmann (2012a) ao modelo classificatório de avaliação. Para a autora, avaliar implica acompanhar processos, interpretar movimentos, compreender hipóteses e reorganizações cognitivas. Para Hoffmann (2012a), a avaliação mediadora exige que o professor se aproxime do pensamento da criança, o que só se torna possível quando há registro sistemático e análise cuidadosa das situações vividas — ou seja, documentação.

Lerner (2002) demonstra que aprender a ler e escrever envolve apropriação de práticas sociais, além do domínio de códigos. A autora apregoa que a escola que reduz a escrita à decodificação produz sujeitos que sabem grafar palavras, mas não compreendem a função social da linguagem escrita. Soares (2004) salienta que alfabetização e letramento não são sinônimos: o primeiro refere-se ao sistema; o segundo, às práticas. Documentar o processo de alfabetização, nesse sentido, significa acompanhar como as crianças se inserem na cultura escrita, como formulam hipóteses, como interpretam textos e

como produzem sentidos. A documentação torna visível aquilo que, sem ela, permaneceria implícito: o modo singular como cada criança se apropria da escrita (Soares, 2004).

bell hooks (2019) lembra que a educação é sempre um espaço político, atravessado por relações de poder que definem quem fala, quem é ouvido e quem permanece invisível. Para hooks (2019), ensinar exige compromisso ético com a libertação, o que implica reconhecer que práticas aparentemente neutras podem reproduzir opressões. Documentar, nesse quadro, é também um ato político, uma vez que, ao registrar o cotidiano, o professor decide o que merece ser visto, o que é considerado aprendizagem e quem é reconhecido como sujeito.

Munanga (2022) demonstra que a sociedade brasileira construiu uma narrativa de harmonia racial que oculta desigualdades profundas. O educador aduz que a escola, ao reproduzir essa narrativa, contribui para a manutenção de hierarquias (Munanga, 2022). Nesse contexto, documentar aprendizagens significa também observar como crianças negras são tratadas, como participam das atividades, como são interpretadas suas ações e como suas culturas aparecem — ou não — nos registros escolares.

Silva (2007) mostra que a educação das relações étnico-raciais exige romper com práticas que naturalizam a inferiorização de determinados grupos. A autora demonstra que a escola historicamente produziu representações negativas sobre afrodescendentes, e que superar esse quadro demanda práticas pedagógicas que valorizem identidades, histórias e culturas marginalizadas. A documentação, quando orientada por esse compromisso, torna visível aquilo que a escola pode silenciar: a presença das crianças negras, suas narrativas, seus modos de aprender e suas contribuições para o grupo (Silva, 2007).

Cavalleiro (2024) acrescenta que o racismo escolar opera de maneira sutil, muitas vezes mascarado por discursos de igualdade abstrata. A autora descreve situações em que crianças negras são mais punidas, menos estimuladas ou interpretadas como menos capazes. Documentar essas situações, embora não seja tarefa simples, é indispensável para que a escola reconheça práticas discriminatórias que, sem registro, permanecem naturalizadas.

Por sua vez, Gomes (2023) demonstra que as desigualdades educacionais se entrecruzam, produzindo experiências distintas de exclusão. Sob a perspectiva do Movimento Negro Educador, a autora mostra que os saberes construídos historicamente oferecem uma epistemologia própria, capaz de orientar práticas pedagógicas comprometidas com equidade e democracia (Gomes, 2025).

A documentação pedagógica, portanto, representa uma prática que integra três dimensões: a compreensão dos processos de aprendizagem, a reflexão sobre a ação docente e o compromisso ético com a equidade. Ela permite que o professor acompanhe percursos, identifique obstáculos, compreenda singularidades e reorganize intervenções. Mas, sobretudo, impede que a escola permaneça cega às

desigualdades que atravessam seu cotidiano. Registrar é, em última instância, assumir responsabilidade pelo que se vê — e pelo que se escolhe não ver.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As categorias construídas a partir da análise nos termos de Bogdan e Biklen (1994) são: intencionalidade pedagógica; coerência entre registro e prática; visibilidade das aprendizagens; equidade, intervenção e replanejamento; e articulação entre frentes pedagógicas. Doravante, cada uma será abordada.

INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

A documentação demonstra que a escola pesquisada busca construir uma prática planejada, articulada e alinhada às diretrizes da Rede Municipal. Em diversos registros, a intencionalidade aparece explicitada como princípio organizador do trabalho pedagógico, como por exemplo no PPP da instituição. O PPP 2026 dedica extensa parte à concepção de educação, ensino e aprendizagem, enfatizando planejamento, intencionalidade e organização pedagógica. Por exemplo, o PPP preconiza que:

> É tarefa da escola sistematizar e organizar a aprendizagem de conhecimentos específicos que superem o senso comum. Ensinar pressupõe a intenção da aprendizagem, mobilizando conteúdos, métodos e intervenções para que de fato ela ocorra.

No documento “Organização do Trabalho Pedagógico no Ciclo de Alfabetização”, afirma-se que “o planejamento tem sido construído com base em objetivos definidos, mas flexíveis, permitindo que as propostas se reorganizem conforme as potências e os interesses que emergem das turmas”.

A intencionalidade também se expressa na definição de rotinas e na orientação para que elas sejam construídas coletivamente. No documento “Encaminhamentos da HAC”, lê-se que “a rotina deve ser construída em conjunto” e que “a habilidade que não for contemplada poderá ser retomada na semana seguinte”. Outro exemplo aparece na “Pauta – Reunião com Frentes Pedagógicas”, quando se afirma que o objetivo da reunião é

> analisar os dados da unidade escolar para definição de metas pedagógicas das frentes (PAP, POA e POEI), antes da solicitação dos planos de ação docentes, assegurando coerência com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Aqui, a intencionalidade pedagógica se vincula diretamente ao uso dos dados como fundamento para o planejamento, evitando que os planos de ação se tornem documentos isolados ou desconectados das necessidades reais das turmas.

A documentação também revela tensões importantes. A “Ficha de Acompanhamento de Sala de Aula” aponta que “na rotina apresentada pela professora, não constava anteriormente a atividade realizada com as crianças”, e que essa ausência “dificulta a intencionalidade pedagógica da aula”. Esse

trecho mostra que, embora existam diretrizes claras, a prática nem sempre se alinha ao planejamento previsto, comprometendo a coerência entre intenção e ação. A mesma ficha registra que “a aula careceu de uma contextualização prévia ou retomada de conteúdo” e que “a explicação da aula foi breve, sem exploração de situações-problema que possibilitassem maior desenvolvimento cognitivo”. Esses elementos indicam que a intencionalidade pedagógica se expressa primordialmente na existência de um planejamento, mas também abrange a qualidade da mediação docente. E essa mediação, em alguns momentos, se mostra insuficiente.

A “Orientação aos Professores e Demais Frentes Pedagógicas” afirma que “cada registro deve refletir a intencionalidade pedagógica da ação e seu vínculo com o Plano de Ação da Unidade”. A referida diretriz salienta que o registro não é um fim em si mesmo, mas um meio para evidenciar escolhas pedagógicas fundamentadas. Contudo, a análise dos registros mostra que essa intencionalidade nem sempre se concretiza: há momentos em que o registro existe, porém não revela claramente o objetivo da ação, o que dificulta sua utilização para tomada de decisão.

A intencionalidade também se manifesta na organização das sondagens. O documento “Sondagens – Encontro CP e POAs” destaca que “o processo de ensino precisa dialogar com a aprendizagem” e que “um planejamento bem elaborado garante a aprendizagem de todas as crianças”. Essa afirmação enfatiza que o papel da sondagem é orientar intervenções intencionais, no entanto, a análise dos registros mostra que, em alguns momentos, as sondagens são aplicadas, mas sua análise não se converte imediatamente em reorganização das práticas.

Nessa direção, as Diretrizes Pedagógicas 2026 RME-SP sintetizam a concepção de intencionalidade ao afirmar que “alfabetizar é também ensinar a ler o mundo e a escrever-se nele com dignidade e voz”. Sob essa perspectiva, a intencionalidade iria além do domínio técnico da leitura e escrita, vinculando-a a um projeto político e ético de educação antirracista e inclusiva.

COERÊNCIA ENTRE REGISTRO E PRÁTICA

Os documentos da escola pesquisada demonstram uma preocupação explícita com a construção de práticas alinhadas ao planejamento. Nos “Encaminhamentos da HAC”, por exemplo, afirma-se que “a rotina deve ser construída em conjunto” e que ela será “o principal referencial para o acompanhamento em sala de aula”. Esse trecho indica que a rotina é concebida como um instrumento que deve orientar diretamente o trabalho pedagógico. A coerência, portanto, é assumida como princípio: o que está na rotina deve aparecer na prática.

O PPP 2026 apresenta diretrizes sobre acompanhamento, registro, avaliação e recuperação, além de enfatizar que a documentação pedagógica deve refletir o processo real. Da mesma forma, o documento “Reunião de Planejamento Escolar – Ciclo de Alfabetização” ressalta que “a rotina deverá ser documento único por ano/ciclo, garantindo unidade pedagógica” e que o planejamento deve prever

“recuperação contínua ao final de cada bloco de conteúdo”. Aqui, a coerência aparece como expectativa institucional: o registro deve expressar escolhas pedagógicas que se concretizem nas aulas.

Contudo, ao analisar os registros de acompanhamento de sala, observa-se que essa coerência nem sempre se sustenta. Na “Ficha de Acompanhamento de Sala de Aula”, a coordenação registra que “na rotina apresentada pela professora, não constava anteriormente a atividade realizada com as crianças”, e conclui que essa ausência “dificulta a intencionalidade pedagógica da aula”. Esse trecho expõe uma ruptura direta entre o que foi planejado e o que foi executado, sugerindo que o registro não cumpriu sua função de orientar a prática. Além disso, a mesma ficha aponta que “a aula careceu de contextualização prévia ou retomada de conteúdo” e que “a explicação da aula foi breve”. Esses elementos mostram que, mesmo quando há registro, ele não garante automaticamente a qualidade da prática. Isso permite depreender que a coerência depende da mediação docente, da compreensão das professoras sobre o planejamento e da capacidade de transformar o registro em ação pedagógica significativa.

Nos documentos que orientam o uso do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), a coerência entre registro e prática é tratada como exigência legal e pedagógica. A “Orientação aos Professores e Demais Frentes Pedagógicas” afirma que “os registros devem refletir a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula” e que o SGP deve evidenciar “habilidades trabalhadas, estratégias metodológicas adotadas e intervenções realizadas”. Apesar disso, a análise dos documentos mostra que, em alguns momentos, o SGP é preenchido de forma descolada da prática, reproduzindo descrições padronizadas que não dialogam com as evidências observadas em sala.

A coerência também aparece como preocupação nas Diretrizes Pedagógicas 2026 da RME-SP, que afirmam que “a documentação pedagógica precisa dialogar com a prática e não ser apenas formalidade”. Assim sendo, há momentos em que a coerência se fortalece. O documento “Plano de Ação Bimestral – 2º ano” apresenta uma rotina detalhada, com atividades específicas, habilidades selecionadas e metas claras, e essa rotina aparece articulada com práticas observadas em sala, como leitura deleite, resolução de problemas, uso de materiais manipuláveis e propostas de investigação (Plano de Ação Bimestral). Nesses casos, o registro funciona como guia e a prática se alinha ao planejamento.

Da mesma forma, os documentos de sondagem mostram coerência entre diagnóstico e intervenção. O “Documento Orientador de Sondagens” afirma que “o processo de ensino precisa dialogar com a aprendizagem” e que “um planejamento bem elaborado garante a aprendizagem de todas as crianças”. Em vários registros, observa-se que as sondagens foram utilizadas para organizar agrupamentos produtivos e orientar intervenções, indicando que, nesses momentos, o registro cumpriu sua função de subsidiar a prática.

VISIBILIDADE DAS APRENDIZAGENS

A documentação da escola pesquisada demonstra um esforço institucional para tornar as aprendizagens visíveis, especialmente no Ciclo de Alfabetização. Em seu PPP 2026, é possível constatar que a unidade preza pela avaliação processual, diagnóstica e formativa, além de destacar o papel dos indicadores internos e externos:

> A organização pedagógica também incorporará a análise sistemática dos indicadores internos e externos de aprendizagem, considerando resultados da Prova São Paulo, registros do SGP, avaliações diagnósticas e acompanhamento contínuo dos estudantes, subsidiando ações de recomposição e fortalecimento das aprendizagens.

O PEA 2025, por sua vez, inclui instrumentos de acompanhamento (sondagens, registros reflexivos, produções pedagógicas), que valorizam a visibilidade das aprendizagens.

O “Documento Orientador de Sondagens” afirma que “conhecer o que as crianças já sabem e o que elas ainda precisam saber é necessário para a organização das atividades didáticas”. Esse trecho explicita que a sondagem é concebida como instrumento de visibilidade, devendo revelar o ponto de partida das crianças, suas hipóteses de escrita, suas estratégias de leitura e suas formas de resolver problemas.

Essa perspectiva aparece também nas Diretrizes Pedagógicas 2026 da RME-SP, que afirmam que “a avaliação é processual, diagnóstica e emancipadora, considerando o ponto de partida, o percurso e o avanço de cada estudante”. A escola utiliza diferentes instrumentos para produzir essa visibilidade. O “Plano de Ação Bimestral – 2º ano” apresenta metas claras, como “que 80% dos estudantes resolvam problemas matemáticos contextualizados corretamente” e “que 85% consigam identificar corretamente elementos básicos do texto lido”. Esses indicadores tornam explícito o que se espera que as crianças aprendam e permitem acompanhar se essas aprendizagens estão ocorrendo.

Além disso, o “Plano de Ação da Unidade (IN SME 22/2026)” apresenta listas de estudantes com habilidades fragilizadas, como “alunos com habilidades fragilizadas – indicação para PAP 2º anos” e “alunos indicados para Fortalecimento das Aprendizagens – 3º anos”. Ou seja, tais registros tornam visíveis os estudantes que necessitam de intervenção, evitando que fiquem invisibilizados nos dados gerais.

Entretanto, a análise também descortina tensões importantes. Em alguns momentos, a documentação não torna as aprendizagens visíveis de forma suficiente. A “Ficha de Acompanhamento de Sala de Aula”, por exemplo, registra que “a avaliação formativa ficou comprometida pela ausência de uma proposta estruturada” e que “não houve registro das aprendizagens em andamento”.

A visibilidade também se fragiliza quando o registro não dialoga com a prática. Nos “Encaminhamentos da HAC”, lê-se que “a rotina será o principal referencial para o acompanhamento em sala de aula”, porém, quando a rotina não é seguida — como registrado na “Ficha de Acompanhamento” — a documentação deixa de refletir o que realmente ocorreu, tornando invisíveis aprendizagens, dificuldades e processos vividos pelas crianças.

Por outro lado, há momentos em que a visibilidade se fortalece. O “Documento Orientador de Sondagens” orienta que “as anotações do professor devem registrar aspectos observados durante a sondagem”. Em vários registros, observa-se que algumas professoras anotaram estratégias de leitura, hipóteses de escrita e formas de resolução de problemas, tornando o processo de aprendizagem concreto e analisável.

A visibilidade também aparece na preocupação com equidade. A “Pauta das Frentes Pedagógicas” destaca que “os dados revelam quem são nossos estudantes” e que é necessário “identificar quem está aprendendo e quem ainda não está tendo seu direito garantido”. Nesse ponto, a visibilidade das aprendizagens é entendida como ferramenta antirracista, na medida em que permite identificar desigualdades e construir intervenções que não invisibilizem estudantes negros, estudantes público do AEE ou estudantes com histórico de infrequência.

EQUIDADE, INTERVENÇÃO E REPLANEJAMENTO

Por meio do escrutínio da documentação da escola, vê-se que a equidade é tratada como critério de organização do trabalho pedagógico. Os registros mostram que a equipe procura identificar quem aprende, quem encontra obstáculos recorrentes e quem corre o risco de permanecer à margem do percurso escolar. A “Pauta das Frentes Pedagógicas” sintetiza esse movimento ao afirmar que os dados devem ser lidos como expressão das trajetórias dos estudantes, e não como números isolados, o que favorece que dificuldades persistentes, infrequência, defasagens e desigualdades raciais sejam combatidas.

Nesse sentido, as Diretrizes Pedagógicas 2026 da RME-SP definem a escola como território de emancipação e equidade racial. A Educação Inclusiva, nesse marco, envolve acesso, permanência, participação e aprendizagem, tópicos presentes na documentação analisada, que apresenta listas detalhadas de estudantes com habilidades fragilizadas, indicações para PAP, agrupamentos produtivos e registros de alunos “abaixo do básico”. Esses instrumentos tornam visíveis os estudantes que necessitam de apoio sistemático e permitem que a escola organize intervenções específicas.

A intervenção, por sua vez, aparece como tarefa compartilhada. Regentes, POA, PAP, PAEE e coordenação atuam de forma articulada, retomando planilhas, rotinas e sondagens para enfrentar fragilidades. O planejamento escolar prevê recuperação contínua, adequações curriculares e acompanhamento dos estudantes público do AEE. Quando essa engrenagem falha, a equidade se fragiliza: a “Ficha de Acompanhamento de Sala de Aula” registra situações em que a ausência de planejamento ou de intervenção direta compromete o avanço dos estudantes.

O replanejamento surge como etapa indispensável desse ciclo, no qual as sondagens são concebidas como instrumento para reorganizar práticas. Se o planejamento não se converte em ação, ou se a intervenção não ocorre, o replanejamento torna-se urgente. Em contrapartida, há registros que mostram avanços: planos bimestrais com metas claras, atividades diferenciadas e estratégias

específicas para hipóteses de escrita demonstram que, quando o registro orienta a prática, a equidade se materializa.

Observa-se que o PPP 2026 dedica parte significativa à equidade, Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), inclusão, pertencimento e enfrentamento das desigualdades. E O PEA 2026 aprofunda ERER, inclusão, interseccionalidades e práticas docentes voltadas à equidade.

ARTICULAÇÃO ENTRE FRENTES PEDAGÓGICAS

A documentação indica que a escola concebe a articulação entre frentes pedagógicas como condição para que o trabalho ganhe consistência. O Conselho de Classe sintetiza essa visão ao afirmar que nenhuma frente substitui a regente; todas ampliam o alcance do ensino. A ideia de complementaridade aparece de modo recorrente: PAEE, PAP, POA, POEI e coordenação não atuam como setores paralelos, mas como partes de um mesmo processo.

O PPP 2026 descreve detalhadamente a função das frentes pedagógicas (POA, PAP, POEI, PAEE), a gestão democrática e a articulação entre educadores, enquanto o PEA 2026 ressalta a formação continuada articulada com o PPP e com as frentes pedagógicas.

Os “Encaminhamentos da HAC” mostram essa engrenagem em funcionamento. Portfólios compartilhados, análise conjunta das rotinas e uso comum de instrumentos de acompanhamento revelam que as frentes operam em diálogo permanente. O POA, por exemplo, além de oferecer apoio técnico, examina rotinas, identifica lacunas e orienta ajustes, aproximando planejamento, prática e intervenção.

A “Pauta das Frentes Pedagógicas” apoia esse movimento ao organizar reuniões que antecedem os planos docentes, de modo a definir prioridades coletivas e evitar ações fragmentadas. O documento chega a afirmar que a escola só ganha força quando cada frente cumpre seu papel em conexão com as demais.

No campo da inclusão, a articulação assume caráter normativo. O “SRM – PEA – Legislação” estabelece que o PAEE deve elaborar e acompanhar o Plano de AEE em conjunto com a regente, enquanto o coordenador pedagógico é definido como elo entre sala comum, Sala de Recursos Multifuncionais e demais profissionais. A IN SME 14/2025 salienta que o AEE precisa ter caráter colaborativo, o que impede práticas isoladas.

Apesar disso, a documentação também registra rupturas. A “Ficha de Acompanhamento de Sala de Aula” descreve situações em que a estagiária atua sozinha com um aluno e a regente não intervém com estudantes em dificuldade. Quando isso ocorre, a articulação prevista não se concretiza e o acompanhamento das aprendizagens perde efetividade. O mesmo problema aparece quando o planejamento da regente não é seguido: as ações das PAPs deixam de se integrar ao trabalho da sala, e o conjunto se desorganiza.

Há, contudo, registros de práticas bem-sucedidas. O “Plano de Ação da Unidade” menciona intervenções articuladas entre regentes, PAPs e demais frentes para apoiar estudantes com defasagens, além de destacar que a atuação integrada das frentes foi decisiva para implementar ações de recomposição das aprendizagens. Nesses momentos, a articulação ultrapassa o discurso e converte-se em prática que realmente altera resultados.

Ao analisar os resultados da pesquisa à luz do referencial teórico, evidencia-se que a intencionalidade pedagógica, tal como aparece nos registros da escola, dialoga diretamente com a concepção de ensinar e aprender apresentada por Lerner (2002). Uma vez que afirma que o ensino precisa mobilizar conteúdos, métodos e intervenções para que a aprendizagem ocorra, o PPP 2026 aproxima-se da defesa de Lerner (2002) de que ler e escrever são práticas sociais que exigem planejamento consciente e mediações intencionais. Do mesmo modo, Hoffmann (2012b) contribui para compreender por que a coerência entre registro e prática é primordial: sua noção de avaliação mediadora pressupõe que o professor reflita sobre o percurso do estudante e reorganize sua ação, exatamente como apontam os documentos analisados quando registram a necessidade de contextualização, retomada de conteúdos e intervenções planejadas.

A visibilidade das aprendizagens encontra sustentação teórica em Freire (1996), para quem observar, registrar e refletir são atos que tornam o processo educativo inteligível e compartilhável. Quando a escola utiliza sondagens, portfólios e registros reflexivos para compreender o percurso das crianças, ela materializa o que Freire (1996) denomina “geografia da escrita”: um modo de tornar o pensamento visível e, portanto, passível de intervenção. Essa visibilidade também se apresenta nas ideias de Munanga (2022), Silva (2007) e Gomes (2023, 2025), que defendem que a escola precisa reconhecer as diferenças, enfrentar desigualdades e produzir práticas que não invisibilizem estudantes negros, indígenas ou pertencentes a grupos historicamente marginalizados. Ao identificar quem aprende, quem não aprende e quem está em risco de exclusão, a documentação pedagógica cumpre função antirracista e democratizadora.

Por fim, a categoria equidade, intervenção e replanejamento, bem como a articulação entre frentes pedagógicas, dialogam com Carneiro (2011) e Cavalleiro (2024), que afirmam que o enfrentamento das desigualdades exige ações estruturais, contínuas e coletivas. Quando os documentos mostram que regentes, POA, PAP, POEI, PAEE e coordenação atuam de forma integrada, analisando dados, reorganizando rotinas e planejando intervenções, observa-se a materialização de uma prática que reconhece que a superação das desigualdades não depende só da boa vontade individual, mas sobretudo de políticas pedagógicas articuladas. Gomes (2025) reforça esse ponto ao afirmar que o Movimento Negro Educador produz saberes emancipatórios que exigem do Estado e das instituições ações concretas de transformação. Conclui-se que a escola, ao unir planejamento, registro, intervenção e equidade, aproxima-se de uma concepção de educação comprometida com justiça social, antirracismo e democratização das aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo demonstra que a documentação pedagógica pode, sim, ultrapassar a função burocrática quando compreendida como prática intencional, articulada e formativa. Ao examinar diferentes instrumentos (PPP, PEA, SGP, sondagens, HACs, rotinas e acompanhamentos), demonstrou-se que, quando mobilizados de maneira integrada, eles permitem interpretar processos, orientar intervenções e sustentar decisões pedagógicas que garantem o direito à aprendizagem. Assim, a pergunta que orientou este estudo foi respondida ao mostrar que a documentação se torna potente quando vinculada à análise crítica, ao planejamento coletivo e à ação docente mediada pela coordenação pedagógica.

Os dados analisados corroboram a hipótese inicialmente formulada. Estes revelam que o problema reside na ausência de tempo institucional, de condições de trabalho e de intencionalidade pedagógica para transformar esses registros em conhecimento e ação. Em momentos em que a escola conseguiu integrar documentação, análise e intervenção, observou-se avanço nas aprendizagens e maior coerência entre planejamento e prática. Em contrapartida, quando os registros foram produzidos sem leitura, discussão ou replanejamento, reduziram-se a meras formalidades.

O objetivo do artigo foi alcançado ao demonstrar como diferentes fontes de documentação podem ser articuladas de forma processual, crítica e intencional. A análise das categorias — intencionalidade, coerência, visibilidade, equidade e articulação entre frentes — evidenciou que a documentação, quando compreendida como eixo estruturante, contribui para reorganizar o planejamento, fortalecer a formação docente e garantir práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes da RME-SP.

Reafirma-se que a documentação pedagógica não pode ser considerada um mero registro: ela é leitura de mundo, interpretação da prática e compromisso ético com a aprendizagem das crianças. Quando articulada à formação docente, ao acompanhamento sistemático e à perspectiva antirracista, ela se converte em instrumento de transformação escolar. Assim, este estudo defende que documentar é assumir responsabilidade pelo processo educativo — e que transformar documentação em ação é condição para uma escola pública democrática, equitativa e comprometida com o direito à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. 7. ed. São Paulo: Selo Negro, 2024.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão**. Instrumentos metodológicos I. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Estudos e pesquisas sobre educação, raça, gênero, e diversidade sexual. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e275110, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro Educador, saberes emancipatórios e a construção de um projeto democrático. **Revista Linguagem em Foco**, v.16, n.4, 2025. p. 12-33.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012a.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012b.

hooks, bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante Editora, 2019.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível, o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAIA, Marta Nidia Varella Gomes; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Da necessidade e do desejo de escrever: uma conversa com Madalena Freire sobre observar, registrar e documentar. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 1125-1144, jul./dez. 2023.

MUNANGA, Kabengele. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Estudos Avançados**, v. 36, n. 105, p. 117–129, maio 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, [*S. l.*], v. 30, n. 3, 2007.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, 2004.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA: FUNDAMENTOS, ATUAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS INSTITUCIONAIS

INCLUSIVE EDUCATION IN SCHOOLS: FOUNDATIONS, TEACHING PRACTICE, AND INSTITUTIONAL CHALLENGES

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

A educação inclusiva representa um dos principais desafios da escola contemporânea, exigindo a superação de práticas excludentes e a construção de ambientes educacionais capazes de acolher a diversidade humana com equidade e respeito. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da educação inclusiva como instrumento de promoção dos direitos humanos, da convivência social e da valorização da dignidade das pessoas com deficiência no contexto escolar. A pesquisa caracteriza-se como pesquisa documental, fundamentada em legislações educacionais, documentos normativos e produções acadêmicas que abordam a inclusão escolar, os direitos humanos e a formação docente. A discussão evidencia que a inclusão ultrapassa a garantia de matrícula, exigindo mudanças na cultura institucional, nas práticas pedagógicas e na formação continuada dos profissionais da educação. Nesse sentido, a construção de uma escola inclusiva depende do comprometimento coletivo de gestores, professores, famílias e comunidade escolar, favorecendo o desenvolvimento de ambientes democráticos, acessíveis e comprometidos com a aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Direitos Humanos; Formação Docente; Práticas Pedagógicas; Desafios Institucionais

ABSTRACT

Inclusive education represents one of the major challenges for contemporary schools, requiring the overcoming of exclusionary practices and the creation of educational environments capable of embracing human diversity with equity and respect. This article aims to analyze the importance of inclusive education as a tool for promoting human rights, social coexistence, and the dignity of people with disabilities within the school context. The study is characterized as documentary research, grounded in educational legislation, regulatory documents, and academic literature addressing school inclusion, human rights, and teacher training. The discussion highlights that inclusion goes beyond merely guaranteeing enrollment; it demands changes in institutional culture, pedagogical practices, and the continuing education of education professionals. In this sense, building an inclusive school depends on the collective commitment of administrators, teachers, families, and the school community, fostering the development of democratic, accessible environments committed to the learning of all students.

Keywords: Inclusive Education; Human Rights; Teacher Training; Pedagogical Practices; Institutional Challenges

INTRODUÇÃO

A educação transforma realidades e promove a cidadania. Por isso, construir uma escola pautada no respeito às diferenças e na dignidade humana é indispensável para garantir que todos os estudantes, sem exceção, tenham assegurados o acesso, a permanência e a aprendizagem efetiva no ambiente escolar (BRASIL, 1988; BRASIL, 2015).

As políticas públicas recentes avançaram ao garantir a escolarização em turmas regulares. Contudo, incluir vai muito além de matricular: exige mudanças pedagógicas, institucionais e atitudinais que eliminem as barreiras ao desenvolvimento dos estudantes. No Brasil, esse compromisso ganhou novo fôlego com a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e atualizada pelo Decreto nº 12.773/2025. O novo texto prevê ações de acessibilidade, tecnologias assistivas, apoio individualizado e formação continuada para os educadores (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

A prática, no entanto, ainda tropeça na formação docente e na estrutura escolar. Pesquisas recentes mostram que a atitude e o preparo do professor são cruciais para romper com a padronização do ensino e acolher a diversidade em sala de aula (GORDILLO; PRADO, 2024; LINDNER et al., 2023). Trata-se de rever concepções antigas e reorganizar o trabalho pedagógico de forma viva.

Afinal, a cultura inclusiva não se resume à presença física do estudante. Ela exige convivência, autonomia e a remoção ativa de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais (BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a).

Partindo dessa premissa, este artigo analisa os desafios centrais da educação inclusiva. Discutimos aqui seus fundamentos nos direitos humanos, a atuação do professor em sala de aula e as condições institucionais indispensáveis para efetivar esse direito.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho é uma pesquisa documental de abordagem qualitativa. O estudo foca na análise das leis e documentos oficiais brasileiros sobre educação inclusiva como a Constituição, leis federais, decretos e diretrizes nacionais, dialogando com reflexões teóricas de autores da área para discutir a atuação docente e a gestão escolar. A discussão está organizada em três eixos: fundamentos legais e direitos humanos, o cotidiano da atuação docente e os desafios de gestão nas escolas.

DESENVOLVIMENTO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS FUNDAMENTOS DOS DIREITOS HUMANOS

Ao longo do tempo, as políticas de educação inclusiva transformaram a forma como a sociedade enxerga os direitos das pessoas com deficiência. Historicamente marginalizado em instituições segregadas ou submetido a métodos que ignoravam suas potencialidades, esse público passou a ser compreendido sob a ótica contemporânea dos direitos humanos. Essa mudança deslocou o foco da situação em vez de centrar a análise nas limitações do indivíduo, a atenção voltou-se para as barreiras sociais e estruturais da escola. Assim, ter uma deficiência não pode ser pretexto para dificultar o direito à educação, cabendo ao Estado e às escolas garantir a aprendizagem em condições de plena igualdade (BRASIL, 1988; BRASIL, 2015).

Essa premissa se sustenta no princípio da dignidade humana. Quando a escola reconhece que aprender e se desenvolver é um direito de todos, ela muda o olhar: as diferenças deixam de ser vistas como obstáculos e passam a ser compreendidas como parte natural da diversidade humana.

Na prática, isso exige superar o modelo tradicional de ensino padronizado, aquela ideia de que todos aprendem no mesmo ritmo e da mesma forma. A responsabilidade da instituição passa a ser, então, a de construir ambientes verdadeiramente acessíveis, acolhedores e comprometidos com a equidade e a inclusão.

Esse alinhamento ético também encontra respaldo na Resolução CNE/CP nº 1/2012, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Ao colocar a igualdade de direitos e o respeito às diferenças no centro do projeto pedagógico, a escola se fortalece como ambiente democrático de formação cidadã (BRASIL, 2012).

Além do rendimento acadêmico, a convivência diária desempenha papel vital na superação do preconceito. Estar junto ensina cooperação e reduz práticas discriminatórias. Como apontam Lindner et

al. (2023), a postura do docente diante dessa convivência é decisiva para construir salas de aula abertas e acolhedoras.

Contudo, a inclusão não deve ser vista como um fardo individual do professor ou como uma mera adaptação do estudante à instituição. Trata-se de um compromisso coletivo entre gestores, educadores, famílias e governos. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reflete essa dimensão sistêmica ao prever ações integradas de acessibilidade, tecnologia assistiva, formação docente e atendimento especializado (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

Ao colocar a dignidade no centro da prática escolar, a perspectiva inclusiva desconstrói a lógica da segregação. A diversidade deixa de ser vista como um problema a ser corrigido e passa a figurar como a verdadeira marca da comunidade escolar. Incluir, portanto, é um processo contínuo e vivo de transformação das condições reais de aprendizagem para todos.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

A consolidação da educação inclusiva depende, em grande medida, da atuação do professor, uma vez que é no cotidiano escolar que os princípios da inclusão se concretizam em práticas pedagógicas, relações interpessoais e oportunidades efetivas de participação e aprendizagem. Nesse contexto, o professor deixa de ser compreendido apenas como transmissor de conhecimentos e passa a exercer papel de mediador do processo educativo, reconhecendo a diversidade presente na sala de aula e buscando organizar situações de aprendizagem que considerem as diferentes características, necessidades e potencialidades dos estudantes (GORDILLO; PRADO, 2024).

A perspectiva inclusiva exige do professor uma compreensão ampliada sobre as diferenças humanas e sobre as barreiras que podem interferir na participação dos estudantes. A deficiência, nessa abordagem, não deve ser compreendida exclusivamente a partir das características individuais do estudante, mas também em sua relação com as condições oferecidas pelo ambiente escolar. Dessa forma, cabe ao professor identificar obstáculos pedagógicos, comunicacionais e atitudinais que possam limitar a participação e buscar, em articulação com os demais profissionais da escola, alternativas que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem (BRASIL, 2015).

Para desempenhar esse papel, a formação docente constitui um elemento fundamental. A formação inicial e, especialmente, a formação continuada podem contribuir para ampliar conhecimentos sobre educação inclusiva, acessibilidade, estratégias pedagógicas, recursos de tecnologia assistiva e diferentes formas de acompanhamento da aprendizagem. Estudos recentes apontam que a preparação dos professores está diretamente relacionada às possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, evidenciando a necessidade de processos formativos que articulem conhecimentos teóricos e experiências concretas do cotidiano escolar (GORDILLO; PRADO, 2024).

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, essa necessidade de formação também é reconhecida pelo atual marco normativo da educação especial inclusiva. O Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, estabelece entre seus princípios e diretrizes a formação continuada dos profissionais da educação, articulada às demais ações necessárias para assegurar a participação e a aprendizagem dos estudantes. A atualização promovida pelo Decreto nº 12.773/2025 mantém esse compromisso no âmbito da política nacional (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

A formação, contudo, não deve ser compreendida apenas como aquisição de conhecimentos técnicos. A construção de práticas inclusivas também exige mudança de concepções e atitudes diante da diversidade. As atitudes dos professores podem influenciar a maneira como os estudantes são percebidos, acolhidos e envolvidos nas atividades escolares. Nesse sentido, estudos recentes indicam que as atitudes docentes constituem um dos fatores relevantes para a implementação da educação inclusiva, reforçando a importância de práticas que valorizem a participação de todos os estudantes e enfrentem concepções baseadas na homogeneização do ensino (LINDNER et al., 2023).

Outro aspecto essencial refere-se ao planejamento pedagógico. Em uma perspectiva inclusiva, planejar não significa elaborar uma única proposta e esperar que todos os estudantes respondam a ela da mesma maneira. O planejamento deve considerar a diversidade existente na turma e prever diferentes estratégias, recursos, formas de participação e possibilidades de acompanhamento da aprendizagem. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece que as instituições educacionais devem assegurar recursos e serviços de acessibilidade e que os projetos pedagógicos devem institucionalizar o atendimento educacional especializado e as adaptações razoáveis, de modo a atender às características dos estudantes (BRASIL, 2015). Nessa perspectiva, a transformação da prática pedagógica exige o abandono de padrões homogêneos de ensino:

> A escola aberta a todos é o grande alvo e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação nestes novos tempos [...]. Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio. (MANTOAN, 2003, p. 29)

Essa construção, porém, não cai de forma isolada nos ombros dos docentes. O trabalho exige cooperação diária: professores da sala comum, especialistas em Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestores e familiares precisam caminhar lado a lado. Esse olhar coletivo e a oferta contínua de suportes estão ancorados nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), nesse contexto, constitui um importante recurso de apoio ao processo de escolarização. Seu objetivo é complementar ou suplementar a formação do estudante, considerando suas necessidades específicas e contribuindo para a eliminação de barreiras que possam dificultar sua participação. Dessa maneira, o AEE não substitui a escolarização realizada na

classe comum, mas deve estar articulado ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola (BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a).

Além das competências pedagógicas, espera-se que o professor desenvolva uma postura ética diante da diversidade. Isso significa reconhecer cada estudante como sujeito de direitos, evitar práticas discriminatórias e construir relações baseadas no respeito, na escuta e na valorização das diferenças. A educação em direitos humanos, nesse sentido, contribui para compreender a escola como espaço de formação para a cidadania e para o reconhecimento da dignidade humana, princípios que devem estar presentes tanto nas práticas pedagógicas quanto nas relações estabelecidas no cotidiano escolar (BRASIL, 2012).

É importante ressaltar, entretanto, que o professor não atua isoladamente. As possibilidades de desenvolvimento de práticas inclusivas estão relacionadas às condições institucionais oferecidas pela escola, à existência de recursos de acessibilidade, à formação dos profissionais, à organização do trabalho pedagógico e ao apoio da gestão. A inclusão, portanto, não pode ser atribuída exclusivamente à responsabilidade individual do docente, pois depende de uma organização escolar capaz de oferecer os meios necessários para que o professor desenvolva seu trabalho de forma colaborativa e planejada (BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a).

O professor é peça-chave na construção da escola inclusiva. É ele quem tira a legislação do papel ao diversificar estratégias, adaptar avaliações, atuar em parceria com a equipe e pautar sua prática nos direitos humanos. Porém, o docente não faz milagre sozinho: a inclusão é um compromisso da instituição. Garantir esse direito exige formação contínua, infraestrutura e suporte contínuo da gestão, dividindo a responsabilidade com toda a comunidade escolar.

DESAFIOS INSTITUCIONAIS PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

A efetivação da educação inclusiva exige mais do que a garantia legal do acesso das pessoas com deficiência à escola regular. Embora o ordenamento jurídico brasileiro reconheça a educação como direito de todos e estabeleça a necessidade de sistemas educacionais inclusivos, ainda permanecem desafios institucionais relacionados às condições estruturais, pedagógicas, administrativas e culturais das escolas. Ambientes verdadeiramente inclusivos dependem, da atuação articulada de gestores, professores, famílias, órgãos públicos e comunidade escolar, em um processo permanente de reorganização das práticas e das condições de ensino (BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

Garantir acessibilidade vai muito além de construir rampas ou adaptar banheiros. A inclusão exige eliminar barreiras em todas as frentes, desde as metodologias e formas de comunicação até as atitudes do dia a dia, dando ao estudante a autonomia necessária para vivenciar a escola com segurança. Como determina a Lei Brasileira de Inclusão, é dever do poder público fornecer a infraestrutura, os recursos e

os serviços que garantam a presença, a participação e o aprendizado real dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2015).

A necessidade de garantir acessibilidade também é contemplada na atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. O Decreto nº 12.686/2025, com as alterações promovidas pelo Decreto nº 12.773/2025, estabelece a garantia de acessibilidade, o incentivo ao desenvolvimento de tecnologias assistivas e a adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas. Dessa forma, a construção de uma escola inclusiva requer que os sistemas de ensino identifiquem as barreiras existentes e organizem os recursos necessários para que os estudantes possam participar das atividades educacionais em condições de equidade (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

A equipe gestora tem um papel decisivo para tirar a inclusão da teoria. É ela quem viabiliza momentos de planejamento coletivo, promove a formação continuada e garante tanto os recursos de acessibilidade quanto o diálogo na comunidade escolar. Mais do que isso, uma gestão de fato inclusiva abre espaço para que estudantes e suas famílias opinem e participem das decisões. Essa construção conjunta e democrática atende diretamente ao que orienta o atual marco da educação especial inclusiva (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

A parceria entre escola e família constitui, igualmente, uma dimensão importante da inclusão. A participação familiar pode contribuir para o conhecimento das características, necessidades, potencialidades e formas de comunicação dos estudantes, favorecendo a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas. Entretanto, essa parceria não deve significar transferência de responsabilidades da escola para a família. A garantia do direito à educação permanece como responsabilidade dos sistemas de ensino, que devem assegurar os recursos e apoios necessários à participação e à aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a).

Outro aspecto relevante diz respeito à articulação entre diferentes políticas públicas. Algumas necessidades relacionadas à inclusão educacional ultrapassam os limites da atuação exclusivamente escolar e demandam diálogo com áreas como saúde, assistência social e direitos humanos. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva estabelece a articulação intersetorial como estratégia para a atenção integral aos estudantes públicos da educação especial, fortalecendo a necessidade de cooperação entre diferentes serviços e instituições (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve estar integrado à organização institucional da escola. O AEE constitui um serviço de apoio ao processo de escolarização, destinado a complementar ou suplementar a formação dos estudantes públicos da educação especial, não substituindo a escolarização realizada nas classes comuns. A regulamentação atual determina que sua oferta considere os objetivos, a organização do ensino, o projeto político-pedagógico e os diferentes contextos educacionais, reforçando a necessidade de articulação entre o atendimento especializado e o trabalho desenvolvido na sala comum (BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a; BRASIL, 2026).

A formação continuada da equipe escolar permanece como uma das questões críticos da gestão educacional. Não basta admitir que o professor precisa de capacitação; os sistemas de ensino precisam viabilizar tempo, espaço e recursos para que o aperfeiçoamento ocorra no chão da escola, de forma permanente e conectada com a realidade das salas de aula. A Portaria MEC nº 421/2026 regulamenta a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva justamente ao fixar parâmetros para a formação docente, reforçando que a qualidade do ensino depende de uma rede articulada de apoios ao acesso, à permanência e à aprendizagem (BRASIL, 2026).

A existência de leis, por si só, não muda de forma automática o cotidiano das turmas. Tirar as políticas do papel exige planejamento orçamentário, financiamento adequado, acompanhamento pedagógico, infraestrutura acessível e compromisso de toda a instituição. Por isso, é preciso evitar a armadilha de culpar individualmente educadores ou famílias pelos percalços da inclusão: o processo exige coesão e responsabilidades compartilhadas entre redes de ensino, gestão escolar e comunidade (BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a; BRASIL, 2026).

A consolidação da escola inclusiva passa longe de receitas prontas. O processo exige revisar velhas mentalidades, derrubar barreiras físicas e rever posturas, o que passa necessariamente pela reestruturação do Projetos Político-Pedagógico, investimentos em acessibilidade e pelo fortalecimento da gestão democrática com a comunidade. Tirar a legislação do papel e convertê-la em aprendizado real requer planejamento institucional de longo prazo e compromisso coletivo de toda a rede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que uma meta a cumprir, a educação inclusiva representa um compromisso contínuo com a dignidade, a igualdade de oportunidades e o direito de todos à escola. Esta pesquisa permitiu constatar que incluir não significa simplesmente abrir as portas da instituição, mas criar condições reais para que o estudante de fato participe, aprenda e se desenvolva em sala de aula. Cabe à escola, assim, assumir a diversidade como valor central do seu projeto educativo.

O Brasil acumulou conquistas normativas importantes na última década. No entanto, a lei por si só não transforma o cotidiano das salas de aula. A efetivação dessas políticas exige mudanças concretas no planejamento diário, na estrutura física dos prédios, na acessibilidade e na oferta contínua de recursos e redes de apoio aos estudantes (BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a; BRASIL, 2026).

No centro desse movimento está o professor. Construir uma prática verdadeiramente inclusiva demanda flexibilidade, escuta atenta e disposição para adaptar metodologias aos diferentes ritmos de aprendizagem. Por outro lado, seria um erro responsabilizar o docente de forma isolada: a qualidade da

inclusão depende da formação continuada, de suporte pedagógico constante, de recursos adequados e do trabalho em rede (GORDILLO; PRADO, 2024; LINDNER et al., 2023).

Os obstáculos mapeados deixam claro que a responsabilidade precisa ser compartilhada entre professores, gestores, famílias e profissionais de apoio. Superar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais exige planejamento institucional. A inclusão, portanto, deve ser a espinha dorsal de toda a escola, e não um conjunto de medidas improvisadas ou restritas a casos específicos (BRASIL, 2015; BRASIL, 2025a).

As atualizações mais recentes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reforçam justamente essa urgência: alinhar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às atividades das turmas regulares e à capacitação permanente das equipes (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2026).

Ao analisar os fundamentos legais, o trabalho docente e as exigências de gestão, este artigo cumpriu seu propósito. Evidenciou-se que a escola inclusiva não nasce pronta; ela se constrói no dia a dia, combinando políticas públicas eficientes, investimentos em formação, acessibilidade e engajamento coletivo.

Conclui-se que a inclusão é a essência de uma escola comprometida com a cidadania. Tirar os textos legais do papel e transformá-los em vivências reais de aprendizado e convivência é o único caminho para reafirmar a função social da educação e construir uma sociedade verdadeiramente justa, democrática e equitativa.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF, 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, 2015.

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, 2025.

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, 2025.

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, 2026.

GORDILLO, Magdaly; PRADO, Víctor. Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. Ciencia y Educación, v. 8, n. 2, p. 75-93, 2024.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003

LINDNER, Katharina-Theresa et al. Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. European Journal of Special Needs Education, v. 38, n. 6, p. 766-787, 2023.



TRANSFORMAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL ATRAVÉS DA INCLUSÃO: DA FAMÍLIA AO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

TRANSFORMING THE EDUCATIONAL SYSTEM THROUGH INCLUSION: FROM FAMILY TO EDUCATOR

ALEXSANDRA MARIA DA SILVA
Graduada em Pedagogia pela UNISA Universidade de Santo Amaro no ano de 2007 Pós-graduação em Ludopegagogia pela Faculdade Integradas Campos Salles em 2023; professora de Educação Infantil no CEI Onadyr Marcondes.

RESUMO

Para alcançar os objetivos que foram propostos neste trabalho, terá início por uma revisão bibliográfica para descrever teorias que abordam práticas pedagógicas inovadoras. Para isso a revisão bibliográfica será feita mediante uma leitura sistemática, com fechamento de cada obra, de modo a ressaltar os pontos referentes ao assunto abordado pelos autores. Portanto, em conformidade com o assunto em pesquisa busca estudar alguns autores que fundamentam o tema escolhido como: Everaldo Garcia, Revista Mundo jovem, Revista da Inclusão, LDB, Constituição Federal, Site do MEC, Crochik, Documentos Subsidiário da inclusão, Rogério Drago, Paulo Freire, Eugenia Augusta, Maria Tereza Mantoan, Alessandra Pereira, Rita Vieira, José Raimundo, Carolina.

Palavras-chave: Inclusão; Educação; Transformação.

ABSTRACT

To achieve the objectives proposed in this study, the work begins with a literature review describing theories that address innovative pedagogical practices. This review involves a systematic reading and summarization of each work to highlight key points regarding the subject matter discussed by the authors. Accordingly, the research examines authors who provide the theoretical foundation for the chosen theme, such as Everaldo Garcia, *Revista Mundo Jovem*, *Revista da Inclusão*, the LDB (Law of Directives and Bases of National Education), the Federal Constitution, the MEC (Ministry of Education) website, Crochik, inclusion-related supplementary documents, Rogério Drago, Paulo Freire, Eugenia Augusta, Maria Tereza Mantoan, Alessandra Pereira, Rita Vieira, José Raimundo, and Carolina.

Keywords: Inclusion; Education; Transformation.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que as Políticas inclusivas há muitas décadas batalham por um ensino inclusivo que promova a participação e aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades especiais educativas nas escolas públicas. Uma vez que a criança com deficiência é parte integrante da política educacional inclusiva. Diante de uma problemática como essa, o que fazer para que a inclusão seja contemplada nas escolas como predizem as leis? Como está de fato o processo de aprendizagem dos deficientes na realidade? As escolas estão realmente sendo inclusivas? Como se encontra a relação dos pais e educadores?

O problema de pesquisa aborda que papel assumiu a família e o profissional da educação especial e inclusiva diante de tantas mudanças?

A questão principal que rodeia a inclusão está em como desenvolver no cotidiano escolar uma postura com práticas e políticas inclusivas. Muitas vezes, essa postura esbarra na falta de capacitação na área, e despreparo dos familiares em aceitar e lidar com tal situação.

Embora a sociedade discuta políticas educacionais a fim de firmar o processo de ensino inclusivo em âmbitos sociais, percebe – se que estes parâmetros (valores) ainda são vistos como forma de exclusão social, uma vez que essa clientela ao chegar ao espaço escolar, depara-se com situações humilhantes não encontrando um atendimento que possa ser compatível as suas necessidades, e assim passa a ter um “atendimento” por um lado, inclusivo porque este aluno é recebido pela escola e posto dentro de uma sala de aula com professores e alunos ditos normais. Mas pelo outro lado o estudante enfrenta um processo exclusivo porque depara com diversas barreiras em termos de acessibilidade, despreparo dos profissionais para recebê-los e ensiná-los, além de outros aspectos que poderia ser útil para auxiliar a aprendizagem desses discentes. Mas por falta de instruções e outros desafios muitos profissionais meios a tantos conflitos não conseguem desenvolver o processo de ensino aprendizagem com esses alunos deixando os a margem do aprender.

Portanto, faz-se necessário que a escola repense propostas inclusivas que ampare os direitos das pessoas com deficiência para que elas possam desenvolver de fato um ensino aprendizagem de qualidade como previsto na lei, que contemplem os anseios no que buscam.

AUSÊNCIA DE PARCERIA: ESCOLA FAMILIA E AEE NA ESCOLA

Embora as políticas inclusivas tenham lutado para garantir os direitos dos educandos que possuem necessidades educacionais, ainda está além de conseguir igualar no mesmo patamar, o ensino inclusivo de qualidade almejado por muitos.

A escola possui um número de alunos especial bastante expressivo, mas não os atende como se deveria nas salas comuns tendo acompanhamento necessário com especialistas nas salas

multifuncionais. Estes ainda continuam sendo atendidos de forma segregada, o que dificulta o processo de aprendizagem e promoção dos mesmos.

Sabe – se que a implementação do Decreto 6.571/2008, ampara a Educação Especial de forma que o discente especial seja atendido sem a segregação e em sala de aulas normais.

Isto não era para estar acontecendo, no entanto alegam – se a falta de capacitação e conhecimento dos educadores. Em pleno século XXI, isso é inadmissível.

Muitas vezes o AEE não é atuante, pois falta espaço adequado para que seja feito o atendimento dos alunos especiais, de forma que venha possibilitar a inclusão dos mesmos. Dessa forma, a educação especial, não é vista como parte integrante do processo educacional.

Entretanto, a inclusão é um desafio que deve ser visto com carinho a fim de proporcionar mudanças necessárias que possam provocar melhoria na qualidade da educação básica e superior para que os alunos especiais tenham seus direitos respeitados e que sua aprendizagem venha acontecer de fato. Porém incluir é possibilitar que o educando seja capaz de ser promovido dentro de suas possibilidades e capacidades, tornando-os participantes da vida social, econômica e política, assegurando o respeito a seus direitos pela sociedade em geral.

Diante de todas estas situações percebe-se que as famílias também não possuem hábito de acompanhar os filhos sendo ele deficiente ou não, parece não entender sua importância no processo de construção da aprendizagem dos mesmos.

Nesta perspectiva seria interessante que a escola procurasse encontrar meios como, por exemplo, palestras educativas com os pais, levando os a entender a importância do acompanhamento e incentivo aos filhos, como direcionamento de uma aprendizagem significativa para a vida dos mesmos, direcionando um entendimento de que a família, como educadora, precisa entender que sua presença é de fundamental importância na construção da educação dos filhos. Seu encorajamento pode tornar um caminho seguro para eles, uma vez que os filhos se espelham nos pais para desenvolver séries de atividades, sejam elas lúdicas ou não. Na Revista Mundo Jovem (p. 12, abril de 2013), diz: “A família precisa ser educadora, ensinar seu filho, porque é ela quem constitui o sujeito, a pessoa, a forma de ele entender o mundo, de ler o mundo. Isso tudo é fruto da qualidade da relação que ele tem com a família”.

Nesse sentido, os pais são verdadeiros heróis que comportam a educação para a vida dos seus filhos, são eles que constroem o verdadeiro aprendizado e significado do mundo e para o mundo.

Mesmo sem a presença do AEE, a escola não pode se eximir da responsabilidade pela inclusão dos educandos que tem deficiência, e sim procurar alternativas que favoreçam a inclusão desses meninos ou meninas nas salas de aula comuns. Além de inseri-los é necessário manter o apoio juntamente com o professor para que eles consigam ser atendidos com respeito e, acima de tudo, que aprendam na igualdade.

Nesse argumento, percebe-se que a escola não deve se esquivar para realizar a matricular o aluno e, além disso, precisa ofertar conteúdos que possuam conhecimentos extracurriculares.

CONFLITOS EDUCACIONAIS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A luta rumo à inclusão ainda é enorme, embora as políticas educativas do MEC tenham discutido as mudanças curriculares, promovido encontros de formação docente, elaborado vídeos com palestras sobre inclusão, revistas que retratam a inclusão como aprendizagem, documentos orientando os eixos inclusivos, e muitos outros materiais que respaldam os direitos das pessoas com NEE. Mesmo assim, o assunto inclusão continua promovendo bastante conflito, como: falta de planejamento, formação do educador, construção de salas multifuncionais para o atendimento especializado, alunos são postos nas salas normais sem acompanhamento de um educador especializado, falta de estrutura nas escolas, materiais didáticos, acessibilidade e outros.

Mediante a todas essas situações, observa-se que a inclusão no município ainda é um caos, não apresenta nenhum critério desejável, para que estes alunos tenham seus direitos respeitados. Por este motivo, é fundamental que todos, educadores, pais, gestores, secretários, reúnam-se para debater propostas inclusivas que promovam a mudança da inclusão nas escolas. Isso para que os educandos deficientes não venham somente a ser postos dentro da escola, mas também que sejam bem aceitos por todos e que os professores consigam atendê-los de forma justa e que eles consigam aprender de maneira digna junto à diversidade.

Revista Mundo Jovem (p.18, fevereiro de 2013), ressalta: “A aceitação é um passo muito importante no processo de inclusão do aluno com NEE, porque é nessa conscientização que o desenvolvimento desse sujeito vai transcorrendo. “Ao ingressarem na escola, muitas vezes suscitam questionamentos por parte dos profissionais da área educacional e da saúde sobre as vantagens e as desvantagens dessa nova prática. ”

Neste pressuposto, é válido acreditar nas habilidades de cada estudante com deficiência. Quando o aluno é bem aceito no espaço escolar, este pode ter uma autoestima melhor e, por consequência desse bom ânimo, ele poderá confiar em si mesmo, sentir-se bem no meio das outras crianças, ter motivações para realizar as tarefas, e o resultado de tudo é a aprendizagem.

Quando o indivíduo é colocado em um ambiente negativo e desestimulante, certamente sua desenvoltura será afetada, ou seja, não corresponderá a nenhuma espécie de atividade.

Muitas vezes, o educador posiciona-se por fazer algum questionamento a respeito da inclusão. Isto significa que ele está à frente do problema e, muitas vezes, sem ter muito que fazer para desenvolver a aprendizagem destes educandos colocados numa sala sem ter nenhuma assistência, nem por parte dos profissionais da saúde, muito menos da educação.

Para resolver tais problemáticas seria necessário que todos, educadores ou não, pensassem com carinho nas batalhas que essas pessoas enfrentam no cotidiano para serem vistas como serem humanos, que também são pessoas, que tem sentimentos e precisam do afeto e da interação para conviver melhor com suas dificuldades, talvez para falar, para andar, para escrever, para segurar objetos e outros. Diante disso, é preciso realizar modificações no currículo escolar e incrementar a inclusão como uma modalidade de ensino que precisa ser direcionada como todas as modalidades existentes nas políticas educacionais.

Para que isso aconteça é preciso que surjam atitudes por parte das pessoas responsáveis pela política educacional, que exercem poder para realizar as transformações cabíveis no sistema educacional municipal, para promover uma inclusão do jeito que determina a lei.

NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os novos desafios serão encontrar soluções para que o centro de apoio à Educação Especial funcione de maneira correta, retirando do papel as propostas de educação de qualidade para todos e colocar em práticas, dando suporte aos educadores, buscando soluções para construção das salas multifuncionais nas escolas, encontrando parcerias que beneficiem os alunos inclusos:

- Transformar as escolas em um espaço inclusivo real que batalhem com o grupo de profissionais para alcançar as metas de aprendizagem dos alunos;
- Buscar uma escola participativa e ativa no aprimoramento de suas práticas, a fim de atender as diferenças, e que todos os discentes alcancem os mais elevados níveis de ensino de acordo com a capacidade de cada indivíduo, como garante a lei;
- Encontrar soluções para os problemas através do diálogo com a equipe de educadores da escola, trabalhando em coletividade para contribuir com o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado para a valorização das diferenças e das diversidades, efetivando políticas públicas para todos os alunos.

Mantoan na Obra Educação Inclusiva Orientação Pedagógica fala que:

> A inclusão é um desafio que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para os alunos com e sem deficiência possam exercer a educação em sua plenitude, é indispensável que a escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. (p. 45)

Perante o pensamento, o espaço escolar deve fazer mudanças transformadoras em suas práticas pedagógicas, para que haja qualidade no ensino prestado aos alunos em todas as modalidades do ensino. Sabe-se que quando é preciso fazer algumas mudanças não é tarefa fácil por surgir muitos obstáculos. No entanto, a escola que tiver medo de lutar pelo melhor para beneficiar sua clientela não pode ser considerada um espaço educativo.

EDUCAR PELO SENTIMENTO

> A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso

> e com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum. (MANTOAN apud HANNA ARENDT, Educação Inclusiva - Orientações Pedagógicas, p. 45).

De acordo com o pensamento da autora, é bastante interessante que o educador preze sua profissão a ponto de ter sensibilidade e afeto pelos seus alunos, não importa quem eles sejam.

Uma vez que nos espaços escolares existe a heterogeneidade e diante dessa encontram-se estudantes que necessitam de cuidados especiais, precisando estar perto do educador para ensinar-lhe a pegar no lápis, organizar o caderno, e até mesmo levá-lo ao banheiro quando a escola não possui acessibilidade para cadeirantes, alunos cegos, dentre outros, que manifestem outras necessidades.

É justamente no educar que se sabe se há amor ou não. É justamente na escola que o educador se depara com o diferente. Muitas crianças apresentam-se sem o mínimo de higiene e gostam de estar perto do educador, sendo que para elas isso é comum. Mas e para o professor? Será que ele gosta de estar com essas crianças? É por esses motivos que é preciso existir o amor para educar. Ainda existem crianças especiais que, além do cuidado e do amor, exigem métodos diversos para abranger seu aprendizado. E será professor que você está contente e procura meios para desenvolver seus alunos, dando-lhes oportunidades para aprender coisas novas? Se o educador é amoroso com seus alunos, ele buscará remover montanhas para saciar seus anseios no que buscam que é aprendizagem na igualdade.

Na realidade, não é raro encontrar docentes enfrentando essas situações. No entanto, não fazem nada para que haja mudanças significativas na vida desses alunos. Isso acontece muitas vezes por falta de acompanhamento da família, que é indispensável para fazer valer a educação dos filhos.

A FAMÍLIA E O AMOR PELO EDUCAR

Educar não é tarefa fácil para nenhuma pessoa, por existir muitas complexidades da não aceitação pelos indivíduos que já nascem com pensamentos únicos da autonomia humana. Por isso, nem todo sujeito possui o censo da aceitação das regras básicas impostas pela família e na escola pelo regulamento escolar.

Por esse motivo, é interessante que os pais estimulem os filhos, concedendo-lhes o máximo de afeto, desde o tempo que passam no útero materno. Esses encorajamentos quando positivos, os resultados podem ser positivos, tanto no ambiente familiar quanto no escolar. E se negativos e violentos, terá a possibilidade de afetar a criança psicologicamente e, com isso, acarretará problemas traumatológicos e neurológicos ao bebê. E, se após o nascimento esta criança permanecer convivendo num ambiente negativo, onde só houve da família palavras desmotivadoras, certamente essa criança não vai corresponder aos estímulos que precisará para desenvolver seu nível de aprendizagem em nenhum ambiente.

Everaldo Garcia (p. 57) medita que somos produto do meio quando menciona: “Somos produto do nosso meio, nascemos como uma tábua rasa, fomos e nos tornamos até um certo ponto da nossa vida, o que nosso ambiente familiar determinou. ” A família, como primeira educadora, deve atentar-se

para os anseios da aprendizagem dos filhos que começa no berçário, com a mãe ensinando as primeiras palavras, levando a criança a entender que é amada e protegida em qualquer circunstância.

Entretanto, a criança especial precisa desse afeto, não somente na infância, mas por toda vida e, principalmente, quando passa a conviver com outros no meio social. Everaldo Garcia (Educar para a Vida, p. 62), comenta:

> Educar nossos filhos para liberdade significa ensiná-los a tomar decisões responsáveis, mesmo que essa escolha lhe cause dor e renúncias em função de um bem maior. Somos o que escolhemos ser. Escolher é decidir bem, a luz da razão é fundamental nesse processo.

A partir do comentário, é indiscutível a função da família nos ensinamentos aos filhos, levando-os a meditar para fazer escolhas sábias que não venham a prejudicá-los.

Neste contexto, a Revista Mundo Jovem (p. 03, abril de 2013) esclarece: “O ser humano se torna o maior dos valores quando rege com consciência e sensatez a sua própria vida. ” Se o indivíduo for orientado desde sua infância, com certeza agirá sabiamente valorizando cada palavra, cada ideia, acatando o que for mais conveniente. Dessa forma, a dificuldade de se relacionar com a família, com os amigos e com seus professores não acarretará transtornos negativos como a indisciplina, a falta de respeito para com o meio em que vive.

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

As ações mundiais rumo aos sistemas educacionais inclusivos designam uma nova visão da educação para recuperar seu caráter democrático através da adoção do compromisso legal com todos, na qual a diversidade deve ser entendida e promovida como elemento enriquecedor da aprendizagem e modificador do desenvolvimento pessoal e social. Fávero, Educação Especial e Tratamento Diferenciado (p. 14), fala que:

> Mesmo havendo a constante garantia nas constituições em geral em relação à igualdade, como é o caso do Brasil passaram a surgir convenções e tratados internacionais reafirmando o direito de todos os seres humanos à igualdade e dando especial ênfase à proibição de discriminação em virtude de raça, sexo, religião e deficiência.

Tais documentos trouxeram significativos avanços, pois oferecem alternativas para a solução do dilema relacionando à aplicação eficaz do princípio da igualdade devido a eles, não precisando mais apoiar, quase exclusivamente, à análise das razões e proporcionalidade de determinado tratamento diferenciado.

Criar as condições para o desenvolvimento de escolas para todos e que garantam a educação de qualidade, implica promover transformações nos sistemas educacionais e também na organização e no funcionamento das escolas, nas atitudes e nas práticas dos docentes e, para que haja de fato essas transformações, seria necessário o desenvolvimento de uma nova cultura para a educação.

> Na verdade, sabe-se que toda criança tem direito de uma educação de qualidade como assinala Montoan na obra Caminhos Pedagógicos da inclusão. [...] é a escola que se deve adaptar às crianças, de modo a atender a todos os alunos, e não ao contrário.

> Apesar de todos os desafios enfrentados pelas políticas educacionais inclusivas rumo às escolas inclusivas, que ensine e instrua todas as crianças e reconheça as diferenças individuais como um valor a ser levado em conta no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.
> Uma escola que precisa adaptar-se à diversidade de cada traço peculiar, competência, motivações de seus estudantes para responder às necessidades educativas de cada criança. Uma escola que seja comprometida com a igualdade favorecendo condições para garantir que todos possam ser bem-sucedidos. (FERREIRA, 1993, p. 34)

Neste pressuposto, todos os educandos devem ser beneficiados pelo acesso à escolarização e não apenas aqueles que são considerados deficientes. Sabe-se que todo o indivíduo precisa ingressar na aprendizagem como ressalta Mantoan na Obra Educação Inclusiva – Orientação Pedagógica, p.48:

> A aprendizagem como centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos como metas da escola-independentemente do nível de desempenho a que cada um seja capaz de chegar são condições básicas para se caminhar na direção de escolas inclusivas.

O sentido desse acolhimento não é a aceitação passiva das possibilidades de cada aluno, mas a receptividade diante de níveis diferentes de desenvolvimento das crianças e dos jovens. Afinal, as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais privilegiados.

Com base no argumento citado, independentemente do nível de conhecimento que cada indivíduo possua, a escola deverá estar preparada para receber qualquer criança e ajudá-la no desenvolvimento de suas habilidades.

Nesse sentido, o espaço escolar deve desenvolver projeto educativo que ajude nesse desafio que é alcançar as dificuldades existentes de cada pessoa que venha ao encontro do aprender. Sendo assim, um ambiente acolhedor, motivador capaz de conviver com a heterogeneidade.

É verdade que as escolas tenham tentado inovar para avançar rumo à inclusão, porém, ainda estão distantes de ser uma escola inclusiva. Mantoan (p. 45) diz:

> A maioria das escolas ainda está longe de se tornar inclusiva. O que existe em geral são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial, os quais não estão associados às mudanças de base nestas instituições e continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares totalmente segregados. (Classes especiais, escolas especiais)

Mediante a afirmação feita pela autora, na realidade é comum encontrar escolas receptivas a todos os alunos. No entanto, os inclusos recebem atendimento em classes especiais sem ter nenhuma preocupação com as mudanças das políticas inclusivas que respaldem o ensino deste indivíduo em termos de acessibilidade de modo geral e no que diz respeito à aprendizagem. A escola continua sendo apenas um espaço receptivo e acolhedor, mas pouco interessado com o aprender de cada criança que frequenta assiduamente a sala de aula, a fim de melhorar suas condições intelectuais, mesmo sendo impedida por alguns transtornos.

A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO PARA A QUALIDADE E INCLUSÃO EDUCACIONAL

A psicopedagogia é uma área do conhecimento científico que está debruçada sobre estudos do processo de aprendizagem humana, visando entender como se dá a construção da aprendizagem e a realizar intervenções neste processo de forma terapêutica ou preventiva.

No Brasil, os estudados psicopedagógicos iniciaram-se há cerca de 30 anos atrás. Mas, em outros países, a psicopedagogia se destacou como área de estudo há mais tempo. Na França, local onde seus estudos foram originados, a psicopedagogia já é reconhecida como ciência desde o século XIX, tendo como expoentes de seus estudos Pichon-Rivière, Françoise Dolto e Lacan. E na Argentina, países no qual a psicopedagogia ganhou mais força para os avanços científicos, os estudiosos Jorge Visca, Alicia Fernandez e Sara Paín se sobressaem como grandes nomes desse conhecimento, e muito influenciaram os estudos brasileiros devido a proximidade geográfica e ao fácil acesso a literatura (Bossa, 2011).

Tendo seu próprio arcabouço teórico, seus próprios métodos de prevenção, de diagnóstico e de tratamentos terapêuticos, a psicopedagogia é uma área interdisciplinar do saber que buscou na Psicologia, na Psicanálise, na Pedagogia, na Linguística, na Fonoaudiologia e na Neurologia (campo de estudo da medicina) conhecimentos para formar seu escopo teórico, para definir seu objeto de estudo e para delimitar seu campo de atuação.

Composta por dois campos de atuação, institucional e clínico, a psicopedagogia estuda os padrões normais e patológicos de aprendizagem, buscando potencializar o ato de aprender nas escolas, nas instituições sociais, empresas, hospitais ou até mesmo fazendo sua intervenção na própria família, ou seja, na sociedade como um todo (Beauclair, 2009); podendo atuar de modo preventivo em instituições como escolas, hospitais e empresas, sendo está à chamada psicopedagogia institucional, ou de forma curativa nos consultórios com atendimentos individualizados.

O psicopedagogo é um profissional que domina os atos que envolvem o processo de aprendizagem, podendo reconhecer formas de intensificá-lo, tanto em pessoas como padrões normais de aprendizagem, como em pessoas com padrões patológicos.

Como o nosso trabalho se dedica a escola e a busca da melhoria na qualidade do ensino, visando uma formação plural, ética, cidadã e para todos, desejamos apresentar esse profissional, como um agente que pode contribuir e muito para a formação de espaços de ensino com as características citadas a cima, auxiliando a equipe de gestão com a viabilização de práticas educativas que corroborem com o esperando.

A seguir apresentamos a Psicopedagogia Institucional, um dos campos do saber psicopedagógico, e sua contribuição para a qualidade de ensino e para a inclusão.

A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL: UM PASSO A MAIS EM DIREÇÃO À INCLUSÃO E A QUALIDADE

Como vimos a Psicopedagogia age diretamente nas instituições, podendo ser na família, em empresas, nos hospitais ou nas escolas. O trabalho desenvolvido pelos psicopedagogos nesses locais

caracteriza-se pela intencionalidade das ações, buscando a construção do conhecimento por parte do sujeito, que nesse caso é a instituição com sua filosofia, valores e ideologias (Bossa, 2011).

Na instituição escolar o psicopedagogo pode trabalhar com vários segmentos da escola, sempre com foco no processo de aprendizagem, visando potencializá-lo.

Sabemos que a aprendizagem não ocorre somente na escola (podemos aprender em qualquer lugar onde haja estímulos para tal), no entanto não podemos negar que a escola é a principal responsável por grande parte da aprendizagem do ser humano.

Por isso, quando o psicopedagogo atua na escola, com práticas que estimulem os processos do ato de aprender, ele a auxilia no cumprimento de sua função social de socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro de um projeto social mais amplo. (BOSSA, 2011).

Ou seja, o foco de trabalho psicopedagógico institucional é o modo como se aprende, englobando não só os alunos em suas análises, como também professores, gestores, enfim educadores, na medida em que são eles os mediadores desse processo de construção.

A psicopedagogia busca melhorar as relações com a aprendizagem, melhorando a qualidade da construção da própria aprendizagem de alunos e educadores.

Assim, a atuação do psicopedagogo na escola pressupõe projetos que favoreçam a aprendizagem, primando pela qualidade do ensino e pela inclusão de todos os alunos inscritos na instituição.

Dominando questões referentes à aprendizagem, bem como metodologias e técnicas de trabalho junto à família e a outros profissionais, o psicopedagogo pode, por exemplo, junto a equipe gestora realizar trabalhos que diminuam a evasão escolar, conscientizando alunos e pais da importância do aprendizado e da escola.

Realizando o diagnóstico da escola, pode perceber os alunos que não estão conseguindo construir sua aprendizagem, pois apresentam alguma dificuldade ou problema de aprendizagem, ou até mesmo uma dificuldade escolar, e assim, sugerir práticas mediadoras alternativas aos professores e gestores, favorecendo a participação desses alunos nos processos de ensino aprendizagem. Do mesmo modo que, podem sugerir e indicar, aos pais, profissionais para tratamento terapêutico mais específico, fazendo ele mesmo um acompanhamento diário dos alunos que apresentem tais problemas.

Outra ação seria a realização de palestras, oficinas e minicursos que auxiliem na qualificação da escola, a partir de suas análises, propondo manutenção de práticas exitosas de ensino, bem como sugerindo a reavaliação daquelas que não têm sido tão produtivas.

É importante lembrar que o psicopedagogo escolar não trabalha com os conteúdos programáticos, visto que esse é uma das tarefas dos professores. Seu trabalho é em outras instâncias educativas.

Por ser um profissional da aprendizagem, o psicopedagogo escolar desenvolve seus trabalhos com alunos, professores, gestores, famílias e demais membros da comunidade escolar, buscando construir habilidades e competências, desenvolvendo virtudes e potencialidades dos alunos, respeitando

seus meios, condições e limites para conhecer, a fim de que a construção da aprendizagem seja de fato realizada por todos (ANDRADE, 2013).

Sendo assim, por atuar reduzindo e prevenindo o surgimento de dificuldades e problemas de aprendizagem e escolares, possibilitando e facilitando o processo de construção da aprendizagem por parte de todos os alunos, tendo eles condições consideradas normais ou patológicas de aprendizagem, acreditamos que o psicopedagogo colabora para a inclusão escolar.

Do mesmo modo que, por trabalhar com dados e diagnósticos da instituição, contribuindo para a constituição de práticas e metodologias mais amplas, socializadoras e significativas para os alunos, dentre outros motivos, cremos que este profissional é fundamental para a melhoria das condições e da qualidade da aprendizagem desenvolvida na escola.

Para nós, o psicopedagogo é um profissional que ao atuar na escola, auxilia a equipe gestora na busca pela qualificação e pela inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude de uma escola inclusiva que atenda à diversidade sem exclusões e preconceito é necessário remover muitas barreiras que estão ligadas aos sistemas educacionais e nas mudanças propostas pelo educandário. Para progredir as escolas inclusivas precisam acolher todas as crianças e promover o pleno aprendizado e participação dos estudantes inclusos, valorizando a diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social.

Para isso, é importante que a escola adapte as mudanças necessárias que ajudem a programar a inclusão neste espaço. Para praticar assa ação deve estar em conformidade com as políticas educacionais, por haver situações que implicam em fatores sociais como, por exemplo, as questões financeiras que afetam grande parte da sociedade e estes problemas também implicam na educação, sendo que a escola não abrange este quesito, podendo apenas ser parceira no combate das políticas sociais que combatem a pobreza. De outro ponto de vista, a escola tem poderes para verificar e adaptar seu currículo, possibilitando as diversidades sociais, culturais e individuais de cada pessoa.

Neste contexto é preciso executar a política pública inclusiva do município, e reajustar a organização do planejamento AEE que promove suporte à Educação Especial que se encontra inativo, e para promover a acessibilidade nas escolas é necessário funcionar de forma que possa possibilitar a relação entre profissionais e alunos e promover construção das salas multifuncionais para redirecionar o atendimento especializado.

Dessa forma, verifica-se também a importância de o educador estar comprometido com o processo ensino aprendizagem, que vai além do aspecto sistematizador da educação, que o mesmo possa modificar suas práticas e que desenvolva planejamento de atividades que contemple a diversidade.

Portanto, conclui-se que educar na diversidade, é uma prática social que comporta uma variedade de definições e posturas, considerando que o ensino pela igualdade deve ter como meta a participação

e integração do sujeito especial que faz parte da política educacional. Assim sendo, é preciso que o educandário ofereça ao educador condições para que ele trabalhe de forma diversificada para contemplar as necessidades dos alunos em questões do desenvolvimento pessoal e social.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A. C. **O processo ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos:** os elementos conectores conjuntivos. Tese de Doutorado, PUC- RJ. 2004.

BOTELHO, C. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Autêntica. Belo Horizonte/MG, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial**: área DA/MEC, SEESP – Brasília/DF, 1995.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília/DF, 1997.

BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**: BABEL, Rio de Janeiro, 1993.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br. Acesso 05 abr.2026.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1995

LODI, A.; HARRISON, K.; CAMPOS, S. & TESKE, O. (org). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Editora Meditação, 2002.

SANCKS, O. **Vendo Vozes**. Companhia das Letras, 2000

SÃO PAULO/SP. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Fundamental:** orientações gerais para o ensino de língua portuguesa e de matemática no ciclo I. São Paulo: SME/DOT, 2006

SÃO PAULO/SP. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: ciclo II: Língua Portuguesa - São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO/SP. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental**: Língua Portuguesa para pessoa surda - São Paulo: SME/DOT, 2008.

MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL



MUSIC AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN CHILD LANGUAGE DEVELOPMENT

ALINE DE SOUZA FELIX BOZZO
Graduação em Letras pela Universidade Braz Cubas (**2003**) e Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE (**2012**). Professora de Educação Infantil em Centro de Educação Infantil (CEI) Araucárias; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I em CEU EMEF Jambeiro.

RESUMO

O presente artigo tem como principal objetivo analisar a música como um potente recurso pedagógico no desenvolvimento da linguagem infantil. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão literária e teve como principais embasamentos a Base Nacional Comum Curricular (2018) que assegura os direitos de aprendizagem na Educação Infantil, como explorar, expressar-se, conhecer-se, conviver, socializar, entre outros; o Currículo da Cidade da Educação Infantil (2019) que norteia os educadores dessa etapa da Educação Básica de modo a contribuir para a formação integral da criança; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) que traz os direitos da criança como um sujeito dialógico desde a primeira infância; Brito (2003) que trabalha a música na Educação Infantil, assim como a sonorização de histórias; Prates e Martins (2011) que destacam os processos de desenvolvimento da linguagem oral ao longo da vida da criança. Conclui-se que a música pode ser compreendida como um recurso pedagógico relevante para o desenvolvimento da linguagem infantil, contribuindo para a construção de experiências de aprendizagem lúdicas, significativas e participativas na Educação Infantil.

Palavras-chave: Música; Educação Infantil; Linguagem Infantil.

ABSTRACT

This article aims to analyze music as a powerful pedagogical resource for child language development. The research was conducted through a literature review, drawing primarily upon the following foundations: the National Common Curricular Base (2018), which guarantees learning rights in Early Childhood Education—such as exploring, expressing oneself, self-discovery, interacting, and socializing; the City of São Paulo Early Childhood Education Curriculum (2019), which guides educators at this stage of Basic Education to foster the child's holistic development; the National Curricular Guidelines for Basic Education (2013), which uphold the child's rights as a dialogic subject from early childhood onwards; Brito (2003),

who addresses music in Early Childhood Education, including the use of soundscapes in storytelling; and Prates and Martins (2011), who highlight the processes of oral language development throughout a child's life. The study concludes that music is a significant pedagogical resource for child language development, contributing to the creation of playful, meaningful, and participatory learning experiences in Early Childhood Education.
Keywords: Music; Early Childhood Education; Child Language.

INTRODUÇÃO

A infância é uma etapa de muita importância na vida de qualquer ser humano, marcada por muitos processos de aprendizagem, interação e construção de conhecimentos. Em seus primeiros anos de vida, a criança passa por muitos processos de desenvolvimento, dentre eles os aspectos emocionais, sociais, cognitivos, motores e linguísticos.

A Educação Infantil se constitui como uma etapa fundamental na formação integral de bebês e crianças, contexto em que as mesmas vivem experiências significativas que favoreçam o seu desenvolvimento como um todo, respeitando suas características, necessidades e diferentes formas de expressão.

Entre os aspectos que merecem destaque, dentre eles está o desenvolvimento da linguagem oral, por onde as crianças podem expressar seus sentimentos, pensamentos, emoções, desejos e interesses. O ambiente escolar precisa promover situações em que bebês e crianças possam desenvolver a sua linguagem de maneira lúdica e prazerosa, contribuindo assim para a formação integral do ser humano.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) reforça a importância de garantir e assegurar os direitos de aprendizagem da criança desde a primeira infância, como o direito de se expressar, explorar, participar, conhecer a si mesmo e aos outros. O documento subdivide-se em campos de experiência para a Educação Infantil, sendo um deles Traços, Sons, Cores e Formas, que contempla as propostas artísticas com bebês e crianças e sua importância para essa faixa etária.

A música apresenta características que podem auxiliar nesse processo, como ritmo, melodia, repetição, rimas e diferentes combinações de sons e palavras. Por meio da musicalização, a criança exercita a atenção, a escuta, a memória e desenvolve habilidades de socialização e linguagem oral. As atividades musicais auxiliam na interação entre bebês e crianças, pois cria situações em que elas cantam, dançam e oralizam.

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo destacar a relevância da música no contexto escolar de bebês e crianças bem pequenas, bem como seus benefícios para o desenvolvimento da linguagem oral. A metodologia escolhida para a pesquisa, foi a revisão literária, que traz a concepção de diversos autores e documentos norteadores da Educação Infantil a respeito do tema.

No primeiro item, discorreremos sobre o desenvolvimento da linguagem na infância e na sequência, discutiremos sobre a importância da música na Educação Infantil e de que forma ela contribui para a linguagem oral. Concluiremos trazendo os principais pontos apontados pela pesquisa, refletindo sobre a utilização das experiências musicais como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA INFÂNCIA

O desenvolvimento da linguagem é um dos aspectos fundamentais no desenvolvimento infantil, já que possibilita a criança a se comunicar, expressar seus sentimentos, pensamentos e necessidades, momento em que estabelece relações entre as crianças, pessoas e o meio em que está inserida.

De acordo com Prates e Martins (2011) a linguagem consiste em um sistema simbólico usado para representar significados em uma cultura, contendo seis componentes. O primeiro deles é a fonologia, que representa os sons da língua, seguido da prosódia, que consiste na entonação. Depois, temos a sintaxe, responsável pela organização das palavras em frases, a morfologia que consiste na formação e na classificação das palavras, semântica que é o vocabulário e por fim, a pragmática, que é o uso da linguagem.

Para as autoras, a fala viabiliza a linguagem e corresponde à realização motora da linguagem. A linguagem nada mais é do que a troca de palavras, troca de informações, ou seja, receber ou transmitir, de maneira efetiva, já a fala, consiste na maneira em que se articula os sons na palavra (PRATES, MARTINS, 2011).

A linguagem oral tem uma função essencial no desenvolvimento da criança, ela é o principal meio de comunicação das crianças, é por meio dela que a criança amplia seu contato com o mundo de pessoas e objetos que a rodeiam. A linguagem oral é importante para a internalização de condutas, atua também na constituição da memória, da imaginação e é ela que forma as bases para a memória. (FERNANDES, 2024).

Na opinião de Cardoso (2016, p. 14) o indivíduo tem a necessidade de interagir e se comunicar desde bebês, o que de certa forma, acaba impulsionando o desenvolvimento da linguagem. Considerando o que observamos no entorno, independentemente das condições sociais, é possível afirmar que as crianças têm total capacidade de aprender as regras necessárias para falar.

Segundo a autora, de acordo com a primeira concepção, em que a linguagem é uma expressão do pensamento, entende-se que quem não se expressa bem, não pensa, portanto, passa-se a conceber o pensamento como objeto de ensino e não a linguagem, tornando o ensino da linguagem desnecessário.

No documento *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (2013, p. 86), os bebês e crianças que são atendidas no âmbito da Educação Infantil, passam por importantes conquistas e aquisições ao longo de suas vidas, como andar, falar, desenvolver o controle dos esfíncteres, formação da imaginação, assim como a capacidade de representar usando diferentes linguagens.

> Assim, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso por que, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar. (BRASIL, 2013, p. 86).

A criança pequena é capaz de distinguir vozes e entonações, gestos e movimentos corporais, que fundamentam o desenvolvimento comunicativo e de linguagem. No momento da amamentação, por

exemplo, além de uma troca importante entre mãe e filho, esse momento tem um papel fundamental para o desenvolvimento e maturação dos órgãos responsáveis pela articulação da fala. (PRATES, MARTINS, 2011).

Prates e Martins (2011) elencam alguns processos comunicativos ao longo de vida do bebê e da criança pequena que fazem parte do ciclo natural do desenvolvimento da oralidade. Em seus primeiros meses de vida, para as autoras, a criança apresenta vocalizações iniciais que são cruciais para comunicar suas necessidades e interesses, como o grito, o choro, o balbucio, além de exercitarem o trato vocal. O balbucio, por si só, inicia a partir do segundo mês de vida, podendo expressar satisfação ou prazer.

A partir do quarto mês de vida, a criança amplia seu repertório vocálico, incluindo sons consonantais, mas ainda sem intenção comunicativa. No decorrer do primeiro ano de vida, a criança descobre a própria voz e sua capacidade comunicativa, e aí inicia as primeiras produções de palavras com valor de enunciado, conforme seu vocabulário vai aumentando progressivamente. E aí, por volta de dois anos de idade, é capaz de conversar e manter conversação, e aos três, consegue adquirir uma conversa coesa.

De acordo com Facci (2004, p. 69 apud BORELLA, 2016):

> A primeira função da linguagem é a comunicação, um meio de expressão e compreensão entre os homens, que permite o intercâmbio social. Até mais ou menos os 18 meses, a criança ainda não consegue descobrir as funções simbólicas da linguagem, que é uma operação intelectual consciente e altamente complexa. Por volta dos dois anos, a criança apresenta grande evolução da linguagem, dando início a uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana. Inicia-se a formação da consciência e a diferenciação do “eu” infantil.

Segundo Borella (2016) para a criança, o desenvolvimento da linguagem é uma das maiores conquistas na primeira infância, já que por meio dela, amplia suas experiências sociais e consegue oralizar tudo o que sente e o que deseja. A autora afirma que a linguagem não é vista como algo acabado, mas vai sendo construída ao longo da interação e mediação dos adultos.

Nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, encontramos orientações sobre de que forma a aquisição da linguagem pode ser favorecida na Educação Infantil, dentre elas, possibilitar que as crianças observem e participem diariamente de situações comunicativas, onde elas podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista. (BRASIL, 2013, p. 94).

Prates e Martins (2011) elencam alguns processos comunicativos ao longo de vida do bebê e da criança pequena que fazem parte do ciclo natural do desenvolvimento da oralidade. Em seus primeiros meses de vida, para as autoras, a criança apresenta vocalizações iniciais que são cruciais para comunicar suas necessidades e interesses, como o grito, o choro, o balbucio, além de exercitarem o trato vocal. O balbucio, por si só, inicia a partir do segundo mês de vida, podendo expressar satisfação ou prazer.

A partir do quarto mês de vida, a criança amplia seu repertório vocálico, incluindo sons consonantais, mas ainda sem intenção comunicativa. No decorrer do primeiro ano de vida, a criança descobre a própria voz e sua capacidade comunicativa, e aí inicia as primeiras produções de palavras com valor de enunciado, conforme seu vocabulário vai aumentando progressivamente. E aí, por volta de dois anos de idade, é capaz de conversar e manter conversação, e aos três, consegue adquirir uma conversa coesa.

Para Prates e Martins (2011) os primeiros anos de vida são de extrema importância para se determinar o desenvolvimento da linguagem. Quando cresce em um ambiente comunicativo, partindo da interação com a família, a criança passa a ter bases para a construção de uma linguagem sadia. Para as autoras:

> A aquisição normal da linguagem é dependente de uma série de fatores como o contexto social, familiar e histórico pré, peri e pós-natal do indivíduo, suas experiências, capacidades cognitivas e orgânico-funcionais. A integridade auditiva é um pré-requisito para esse processo, bem como as estruturas envolvidas na produção de fala. É
> por meio da audição que a criança tem acesso à linguagem oral, sendo capaz de detectar, identificar, discriminar, reconhecer os sons da fala para, posteriormente, compreendê-los e produzi-los. Nos primeiros anos de vida, pela função auditiva, a criança se familiariza com a estrutura da língua materna e organiza informações linguísticas necessárias ao desenvolvi mento da linguagem oral. [...]. (PRATES, MARTINS, 2011).

Araújo (2019) afirma que a linguagem é um fator presente na vida do ser humano desde o ventre materno. Onde há interações humanas, existe a linguagem, ou seja, existe a capacidade de se comunicar por meio de sons, sinais ou símbolos escritos. Para a autora “no âmbito das distintas formas de comunicação utilizadas pelos seres humanos, a comunicação verbal integra um sistema linguístico altamente complexo, que faz dela a mais elaborada forma de comunicação.”

A linguagem embora tenha suas especificidades, a verbal é considerada a forma universal de comunicação. Por conta disso, todas as crianças adquirem essa mesma capacidade linguística, desde que sejam expostas a ela. Quando a aquisição ocorre de forma natural e espontânea, proveniente do meio em que ela está inserida, é o que configura a língua materna dessa criança. (ARAÚJO, 2019).

Conforme Fernandes (2024) a linguagem por ser dialógica, constitui-se como elemento social e que ocorre na interação entre duas ou mais pessoas. A linguagem é comunicação, visto que ocorre entre duas ou mais pessoas e vai se transformando através dessa interação, onde um aprende com o outro e passa para o próximo. “A linguagem é algo continuo em que com o tempo vai se transformando e passando por mudanças.” (FERNANDES, 2024).

A linguagem é uma capacidade expressiva inata do ser humano, por meio da linguagem o ser humano organiza pensamentos, crenças, que são expostas através da fala ou da escrita. Para a autora, ambos possuem formas distintas e próprias, levando-se em conta os meios de produção textual, com uma linguagem mais formal em detrimento de uma linguagem mais usual e coloquial no cotidiano. (NOBRE, 2011).

Na opinião de Scopel *et al* (2012) o desenvolvimento da linguagem não depende somente das condições biológicas inatas de cada indivíduo, mas também sofre influência de fatores externos e

ambientais, como família e escola, por exemplo. De acordo com os autores, é no meio em que ela está inserida que a criança se forma progressivamente, por isso, o ambiente detém um papel essencial no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, pois “em um ambiente estimulante e facilitador a complexidade da linguagem da criança ou de cada indivíduo se desenvolverá de forma natural respeitando o ritmo individual” (SCOPEL *et al,* 2012).

Compreender o desenvolvimento da linguagem na primeira infância é fundamental para refletirmos sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, onde se torna primordial que as experiências sejam diversificadas no que se refere à comunicação e interação pode contribuir para que as crianças possam se desenvolver cada vez mais em sua oralidade, ampliar seu repertório e consigam expressar seus sentimentos e pensamentos.

Portanto, a utilização de recursos pedagógicos e lúdicos, como cantigas de roda, são usadas como uma possibilidade de promover experiências de aprendizagem que articulam linguagem, interação, música e brincadeira.

A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL

O desenvolvimento infantil envolve aspectos diversos, dentre eles, o cognitivo, social, motor, social, emocional e linguístico. Nesse sentido, a música pode ser compreendida não apenas como uma manifestação artística, mas uma importante forma de interação e comunicação. A música pode trazer uma contribuição significativa para o desenvolvimento integral da criança, já que as propostas musicais envolvem atenção, memória, percepção, movimento, comunicação e interação.

Na opinião de Melo (2009 apud PINTO, 2009) a música é um meio capaz de expressar ideias e de sentimentos, e costuma ser uma forma de linguagem muito apreciada pelas pessoas. A música quase sempre, adquire muita importância na vida de uma criança desde muito pequenas. Provoca sensações e desenvolvem capacidades que serão importantes para o desenvolvimento infantil como um todo.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) define que na Educação Infantil, entre os direitos de aprendizagem estão: explorar, isto é, explorar movimentos, gestos, sons, texturas, cores e palavras, histórias e ampliar seus saberes sobre a cultura, como artes, escrita, ciência e a tecnologia. O documento também evidencia o direito de se expressar, que consiste em se expressar “como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.”

Nos campos de experiências citados no documento acima, temos o campo Traços, Sons, Cores e Formas, que consiste em conviver com diversas manifestações artísticas e culturais, locais e universais e a vivenciar variadas formas de expressão e linguagem, como pinturas, desenhos, teatros e músicas. Em outro campo de experiência, como corpo, gestos e movimentos, o documento também reconhece a importância da musicalidade nessa faixa etária, pois assim como a música, a dança, o teatro, bem como as brincadeiras de faz-de-conta, elas se comunicam e interagem entre corpo, emoção e linguagem.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 93) as propostas curriculares na Educação Infantil precisam atender e proporcionar experiências com as

diferentes linguagens, permitindo que as crianças reconheçam que o mundo que as cerca, envolto pela própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas, por isso, o documento ressalta a importância de se valorizar o lúdico, brincadeiras e as culturas infantis nessa etapa.

O documento também visa a necessidade de as crianças serem convidadas a explorar diversos espaços, como pátios, quintais, praças, bosques, assim como espaços culturais diversificados, como práticas culturais da comunidade, participando de apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, etc. Também reconhece que:

> Atividades que desenvolvam expressão motora e modos de perceber seu próprio corpo, assim como as que lhe possibilitem construir, criar e desenhar usando diferentes materiais e técnicas, ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, abrem ricas possibilidades de vivências e desenvolvimento para as crianças. (BRASIL, 2013, p. 94).

Carneiro *et al* (2022) define que a música se constitui como um elemento cultural e faz parte da identidade de um determinado grupo social, possuindo também a função de transferir conhecimentos acumulados por gerações passadas. Para os autores, é extremamente necessário incluir a música no contexto da Educação Infantil, pois é uma poderosa ferramenta que possibilita o desenvolvimento corporal, auditivo, afetivo, linguístico e mental, o que também favorece a memorização e o desenvolvimento infantil como um todo.

A música pode também favorecer a expressão de sentimentos e emoções. Por meio do canto, a criança pode utilizar o canto, os movimentos e os sons para expressar o que sentem e pensam. Ramos (2025) afirma que a música facilita a construção da linguagem interior e a formação do pensamento, pois além de corroborar para o processo comunicativo, a autora reconhece a música como uma potente ferramenta para o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança.

Em seu livro *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança,* Brito (2003, p. 35) diz que o processo de musicalização de bebês e crianças começa de maneira espontânea, intuitiva, por meio do contato com toda a variedade de sons do cotidiano, assim como a música. De acordo com a autora, as canções de ninar, cantigas de roda, parlendas e todo tipo de jogo musical é importante, já que é por meio das interações que os bebês desenvolvem um repertório que permitirá que se comuniquem por meio de sons.

Sobre o desenvolvimento da linguagem por meio da música, Ramos (2025) refere a música como um poderoso instrumento para impulsionar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. O papel da música no contexto da Educação Infantil, na opinião da autora se torna fundamental, “pois fomenta a linguagem oral, escrita e recepção de conhecimento interior, desenvolve o senso de reflexão contribuindo para a formação de sujeitos mais expressivos, sensíveis e criativos”. (RAMOS, 2025).

Correia (2010 apud RODRIGUES, ROSIN, 2011) afirma que a musicalização é um poderoso recurso com um grande valor artístico, estético, cognitivo e emocional. Para o autor, a linguagem textual pode ser potencializada pela música, de caráter racional, subjetivo e emocional, auxiliando efetivamente no processo de ensino-aprendizagem.

Rodrigues e Rosin (2011) destacam a necessidade de se trabalhar a música na educação com intencionalidade, já que muitas vezes, a música brasileira é vista como acessório para entretenimento, usada em momentos que não se é possível cumprir com o planejamento escolar, e acaba sendo utilizada sem a devida importância, impedindo que ela possa de fato, contribuir para o desenvolvimento do aluno e sua formação integral.

Brito (2011, p. 163) traz exemplos de como trabalhar a música com bebês e crianças bem pequenas de formas diversas, como por exemplo, a sonorização das histórias. Sabemos que a contação de história é de extrema importância no contexto da Educação Infantil, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral.

A autora então orienta que contemos histórias a partir da sonorização delas, como imitar as vozes de animais, sons de água, trovão, instrumentos musicais, o ruído de portas abrindo e fechando. O professor, nesse caso, pode usar recursos como os próprios sons do corpo para sonorizar a história, como bater palmas, bater a mão nas pernas ou os pés no chão, para sinalizar ruídos, como um cavalo cavalgando, por exemplo.

> [...] a música é um tipo de arte com imenso potencial educativo já que, a par de manifestações estéticas por excelência, explicitamente ela se vincula a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática além de exigir habilidade motora e destreza que a colocam, sem dúvida, como um dos recursos mais eficazes na direção de uma educação voltada para o objetivo de se atingir o desenvolvimento integral do ser humano. (SAVIANI, 2003, p.40 apud RODRIGUES, ROSIN, 2011).

Assim, entendemos que a música deve ser concebida como um recurso pedagógico capaz de contribuir para o desenvolvimento da linguagem infantil de maneira lúdica, eficaz e prazerosa. As experiências musicais permitem que a criança amplie o seu vocabulário, desenvolva a oralidade, a escuta, a memória e a atenção. Quando há intencionalidade pedagógica e um bom planejamento pelo professor, a música deixa de ser vista como um recurso de entretenimento e atividade recreativa, passando a fazer parte de uma importante possibilidade pedagógica para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como principal objetivo analisar a música como recurso pedagógico no desenvolvimento da linguagem infantil, considerando sua relevância no contexto escolar e na formação humana como um todo. Por meio de uma revisão literária, chegou-se à conclusão de que a música constitui um papel de extrema importância no desenvolvimento das crianças, principalmente se utilizada de maneira bem planejada e com intencionalidade pelo educador.

O desenvolvimento da linguagem oral ocorre de maneira gradual e diferente para cada um dos bebês e crianças desde os seus primeiros anos de vida. A princípio, os bebês utilizam diferentes formas de comunicação, como choro, gestos, expressões, sons e movimentos, ampliando progressivamente sua capacidade de compreender e utilizar a linguagem oral nos diversos espaços que ocupa.

A pesquisa mostrou que as experiências musicais podem ajudar a linguagem oral de várias formas. Além disso, estimulam outros pontos importantes do desenvolvimento infantil, como o cognitivo, social e emocional. A música pode criar situações de comunicação e participação para bebês e crianças pequenas. Ela chama a atenção e o interesse delas, tornando-as protagonistas do próprio processo de ensino e aprendizagem.

Os documentos oficiais que guiam a educação básica, especialmente a Educação Infantil, destacam a importância desse recurso pedagógico para diferentes situações em sala de aula. As atividades musicais deixam as experiências das crianças mais divertidas e agradáveis. Isso dá sentido ao aprendizado delas. Na Educação Infantil, brincar é uma parte central do que as crianças aprendem e vivem. Por isso, as atividades musicais podem juntar brincadeira, movimento, linguagem e interação. Ao cantar, dançar ou participar de brincadeiras cantadas, a criança usa diferentes formas de expressão e participa de forma ativa do próprio desenvolvimento.

Na Educação Infantil, o brincar é um elemento central das aprendizagens e experiências vividas pelas crianças, portanto, as atividades musicais podem articular brincadeira, movimento, linguagem e interação. Ao cantar, dançar, participar de brincadeiras cantadas, a criança acaba utilizando formas de expressão variadas e participa ativamente de seu processo de desenvolvimento.

Conclui-se, portanto que, a música é uma poderosa ferramenta a ser utilizada com intencionalidade pedagógica na Educação Infantil. As experiências musicais podem possibilitar ainda mais oportunidades de desenvolvimento da linguagem, já que permitem que as crianças ouçam, cantem, repitam, criem, se expressem e interajam de formas variadas.

Assim, se faz necessário que a música seja valorizada no cotidiano da Educação Infantil, de modo a não ser utilizada pensando apenas em “passar o tempo” ou como uma mera atividade recreativa e sim, como uma possibilidade de aprendizagem, contribuindo para a construção de experiências educativas ainda mais significativas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C.S. Desenvolvimento da linguagem da criança no jardim de infância. **Universidade Politécnica de Bragança***,* mai/2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/10198/20715. Acesso em: 07 set. 2026.

BORELLA, T. **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da teoria histórico-cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância.** 2016. 448f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita – UNESP, Presidente Prudente. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

BRITO, T.A. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança.** São Paulo: Peirólopis, 2003.

CARDOSO, B.P.A**. Práticas de Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil.** São Paulo: Anzol, 2012.

CARNEIRO, F.P. *et al.* A importância da música no desenvolvimento infantil. **Research, Society and Development,** v. 11, n. 14, 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/rsd/article/view/35464/30417. Acesso em: 12 set. 2026.

FERNANDES, C.R. O desenvolvimento da linguagem na educação infantil e a importância da leitura infantil para este desenvolvimento. **Revista Unificada – FAUESP,** v. 6, n. 4, abr. 2024. Disponível em: https:// revista. unificada. com. br/_files/ugd/235dad_0aff43d225a645fab212116b07f4a955.pdf#page=107. Acesso em: 07 set. 2026.

NOBRE, L.L**. Influência da linguagem oral na escrita.** 2011. 20f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gramática e ensino da Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

PINTO, R. **A música no processo de desenvolvimento infantil.** 38f. 2009. Monografia (Licenciatura em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PRATES, L.P.C.S. MARTINS, V.O. Distúrbios da fala e da linguagem na infância. **Revista Médica de Minas Gerais,** v. 21, n. 4, 2011. Disponível em: https://rmmg.org/exportar-pdf/808/v21n4s1a08.pdf. Acesso em: 07 set. 2026.

RAMOS, R.C.O.L. **O desenvolvimento da linguagem a partir da utilização da música como suporte pedagógico.** 2025. 24f. Artigo (Licenciatura em Pedagogia) – Campus Universitário de Miracema, Miracema, Tocantins, 2025.

RODRIGUES, C.A.M. ROSIN, S.M. A importância do ensino de música para o desenvolvimento infantil. Maringá. **UEMA,** 2011. Disponível em: a_importancia_de_ensinar_musica-libre.pdf. Acesso em: 12 set. 2026.

SCOPEL, R.R. SOUZA, V.C. LEMOS, S.M.A. A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem: revisão de literatura. **Cefac,** v. 14, n. 4, ago. 2012. Disponível em: https:// www. scielo. br/ j/ rcefac/ a/ nmNzvNdp 54VRxQP4 pqDJRVx/ ?format=html&lang=pt. Acesso em: 07 set. 2026.



PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PROJECTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ALINE MORGANA APARECIDA OLMEDILHA SABINO
Graduação em Pedagogia e Artes Visuais pelas Faculdades Anhanguera/ Faenac e Metropolitana de Santos (2009 e 2015); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera (2011); Professora de Educação Infantil no CEI Inocoop Ensino Fundamental I na prefeitura de São Paulo na EMEF CEU Parque Bristol.

RESUMO

A educação infantil tem importante papel no desenvolvimento da criança, ficando, deste modo, explicita a sua importância no âmbito escolar. A educação infantil absorveu um espaço significativo na vida de muitas famílias e propiciou um olhar diferenciado para a sua gestão, pois hoje não pensamos mais na escola infantil como um lugar, apenas, para cuidar e brincar com as crianças, mas em lugar onde se permite dar voz às crianças, às percepções que elas têm. O trabalho por meio por meio de projetos demanda, primordialmente, uma atenta e sensível do professor, uma ligação empática co seu grupo de alunos, partilhando situações de aprendizagem que possam favorecer o surgimento de um tema. Trabalhar com projetos é levar em consideração o que as crianças perguntam, como pensam e de que modo aprendem. É uma forma de organizar o trabalho que, com metas claras de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, proporcione situações significativas nas quais atividades de exploração e criação substituam as rotineiras tarefas de treino e repetição.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Planejamento; Projetos na Educação Infantil.

ABSTRACT

Early childhood education plays a vital role in child development, underscoring its importance within the school setting. It has become a significant part of many families' lives and has fostered a new perspective on its management; we no longer view the early childhood school merely as a place for child-minding and play, but as a space that gives voice to children and their perceptions. Project-based work primarily requires the teacher to be attentive and sensitive, maintaining an empathetic connection with their group of students while sharing learning experiences that can spark the emergence of a theme. Working with projects means taking into account what children ask, how they think, and how they learn. It is a way of organizing work that—guided by clear learning and developmental goals—creates meaningful situations where exploration and creative activities replace routine drills and repetitive tasks.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Planning; Projects in Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil vem ocupando uma importância significativa na história da educação, desde o início do século XX, na década de 50, surgiu a necessidade de atender à demanda das mães trabalhadoras. Desde então estudos e preocupações com a faixa etária e com projetos que atendessem as especificidades destas escolas vem sendo desenvolvidos.

A busca de um fazer pedagógico inovador e de qualidade está atrelada à elaboração e efetivação de projetos que organize, legitime e identifique todo o trabalho educativo de uma escola infantil, projetos diretamente ligados a uma gestão democrática. Criando um ambiente em possam investigar, solucionar problemas, fazer reflexões, comparar o que sabem com o que é novidade, experimentar o que vivem, para, então, construir novos conhecimentos.

Portanto os projetos pedagógicos na educação infantil podem reunir uma série de condições favoráveis para que a escola assuma sua maior responsabilidade: promover a construção de novos conhecimentos com sentido e profundidade.

EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil tem a função de preparar a criança para o ingresso no Ensino Fundamental, desenvolvendo as habilidades cognitivas, coordenação motora, intelecto, interação e convívio social, introduzindo a criança na sociedade. Stuart Mill, diz que:

> A educação, ela compreende, tudo aquilo que fazemos por nós mesmos, e tudo aquilo que os outros intentam fazer com o fim de aproximar-nos da perfeição de nossa natureza. Em sua mais larga acepção, compreende mesmo os efeitos indiretos produzidos sobre o caráter e sobre as faculdades do homem, por coisas e instituições cujo fim próprio é inteiramente o outro; pelas leis formas de governo, artes industriais, ou ainda, por fatos físicos independentes da vontade do homem, tais como o clima, o solo, a posição geográfica. (apud DURKHEIM, 1978).

A Educação Infantil tem como objetivo assegurar e acolher a criança no ambiente escolar, ampliando as relações sociais e afetivas, estabelecendo vínculos com crianças e adultos.

As principais funções da Educação Infantil são: desenvolver a capacidade autônoma da criança, ajudando-a coordenar seus pontos de vista; interagir com o meio ambiente, estabelecendo relações com o meio em que vive; aprimorar as habilidades de ouvir e falar por meio de experiências reais e significativas; desenvolver o raciocínio e estratégias para resolver problemas; incentivar o trabalho em grupo estabelecendo relações com os colegas; desenvolver na criança a interpretação por meio de desenhos, pinturas e instruções; ensinar a investigar e descrever objetos utilizando a observação; introduzir conhecimento e conteúdo usando de criatividade, de acordo com as suas capacidades e necessidades. Entretanto, a Educação Infantil não se limita apenas ao aspecto social, mas também ao aspecto afetivo já que é nessa fase que a criança interage com outras crianças de mesma faixa etária, descobrindo sentimentos e emoções antes desconhecidas.

> Os métodos utilizados pela escola para cumprir sua finalidade específica são bastante variados: incluem desde métodos autoritários e unilaterais, que se baseiam na transmissão pura e simples da matéria pelo professor, até que métodos em que a aprendizagem se faz a partir das próprias experiências dos alunos, em que estes, ao invés de receber passivamente conhecimentos prontos, elaboram seu próprio conhecimento da realidade. (PILLETI, 1985, p. 87).

A Educação é a condição de convívio social para a vida humana, já que para aprender e conviver é necessário ter uma mistura de vida e educação.

Durkheim destaca que:

> É na infância que o processo educativo se torna mais intenso, proporcionando ao indivíduo o instrumental físico, intelectual, emocional e social de que precisa para tornar-se um ser social, um ser humano. A educação ocorre em todos os ambientes em que a criança se encontra desde que haja adultos ou pessoas mais velhas cujos padrões comportamentais leve a criança a assimilar. (*apud* PILLETI, 1978).

Nesse sentido, a educação vai moldando a criança, construindo um novo ser social, considerando que é a sociedade que estabelece os meios e os objetivos do processo educativo.

É também na escola que se desenvolve a educação infantil de modo que a instituição educacional é a base necessária e responsável para o aperfeiçoamento da criança, que necessita não só de conteúdo, mas também de socialização, respeitando limites e valores.

O educador é a ponte de união entre a criança e a educação infantil, já que o educador tem a função de formar a educação da criança, introduzindo seus alunos na sociedade, desenvolvendo sua personalidade, caráter, habilidades, intelecto, interação e convívio social, estimulando seus alunos a buscarem conhecimento e desenvolvimento constante.

É necessário destacar a importância da Educação Infantil para um crescimento sadio e harmonioso da criança, já que é nessa fase que serão lançadas bases para um bom aperfeiçoamento do ser humano.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, a Educação Infantil tem sido alvo de debates, movimentos sociais, discussões e projetos que defendem a importância dessa fase para um excelente desenvolvimento infantil.

Com a reformulação da Constituição na década de 80, houve grandes manifestações exigindo a inclusão da pré-escola como direito da sociedade; essa pressão sobre o Estado foi a causadora da implantação de políticas sociais e educacionais no país.

A democratização do país trouxe não só maior atenção para a questão da infância, mas também para a questão familiar e social, alegando que era dever do Estado prestar atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. Kramer defendia a ideia de que:

> Uma Constituição que se pretenda democrática deverá, no que se refere à população infantil, postular a obrigatoriedade por parte do Estado de oferecer creches e pré-escolas para as crianças de 0 a 6 anos, de todas as classes sociais, garantindo que seja da família a decisão de efetivar ou não a matrícula. (*apud* FONSECA, 2004, p. 1969).

Portanto, o direito à Educação Infantil passou a ser destinada à todas as crianças, sem nenhum tipo de discriminação, seja de raça, cor, sexo, classe ou religião. Dieuzeide confirma que:

> Antes de Frobel a educação pré-escolar era prerrogativa das elites e de certa forma conservou esta orientação. As classes sociais mais favorecidas – como também os países mais ricos – tiveram acesso mais fácil à educação pré-escolar que as pobres, mas hoje, o princípio dessa educação é aceito por todos, é considerado cada vez mais como um instrumento essencial de democratização da sociedade. (*apud* FONSECA, 2004, p. 199).

A fim de ampliar o debate sobre a educação infantil é necessário considerar que a sociedade brasileira é caracterizada por desigualdades econômicas, sociais e regionais, resultantes da abundância e da miséria, dos desperdícios e das carências, da manutenção de privilégios e da negação de direitos.

> Os modelos excludentes de políticas econômicas são responsáveis pela produção das desigualdades, as quais explicam a necessidade das políticas sociais de natureza compensatória, passíveis de críticas, mas inevitáveis e impostas por uma realidade perversa. (FONSECA, 2004, p. 201).

A política econômica deve estar integrada totalmente à política social, estabelecendo assim, a política universal, unindo objetivos econômicos e sociais contribuindo para o desenvolvimento social.

A economia relaciona-se a objetivos sociais, em outras palavras, consiste na implantação de uma sociedade em que prevaleçam os ideais de justiça, liberdade, solidariedade e direitos humanos. A

Educação Infantil necessita unir-se com as políticas públicas, desempenhando sua finalidade na sociedade, ressaltando que se investe pouco e mal na educação brasileira.

Levando em consideração ensino gratuito versus ensino privado, a educação apresenta deficiências, o que diferencia um do outro em aspectos estruturais. O melhor caminho para diminuir esse duelo, seria a implantação de uma política educacional estruturada, planejada e avaliada de excelente qualidade para todos.

O PLANEJAMENTO NA PRÁTICA EDUCATIVA COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O planejar é um ato rotineiro na vida do ser humano, pois mesmo sem perceber ele planeja mentalmente e automaticamente suas ações.

Planejar é necessário quando se quer que algo saia da maneira correta, sem que haja surpresas no caminho. Segundo o Dicionário Luft (2000, p.524) planejar significa “fazer o plano, a planta, o esboço de; projetar, estabelecer o desígnio, o fito de; tencionar”.

Segundo o conceito acima, podemos dizer que fazemos uso desse recurso, no trabalho, na escola, em casa ou em qualquer outro lugar. Quando planejamos as nossas ações ficam mais claras e é mais fácil escolher o caminho que se deve traçar. Portanto, o ato de planejar na prática dos projetos educacionais é muito importante, pois todo o processo ganha uma direção e os alunos também aprendem a planejar suas ações e entendem melhor o que estão aprendendo.

Nogueira comenta que:

> Para os alunos o ato de planejar é também uma aprendizagem e uma forma de possibilitar sua autonomia em traçar planos e projetos. É preciso fazer os alunos entenderem e aprenderem que o ato de planejar não significa que colocamos uma camisa de força no projeto, que tudo terá de ser exatamente conforme foi pensado e sonhado inicialmente. Nesse processo de aprendizagem em planejamento, eles precisam compreender sua importância e necessidade, porém entendendo o conceito de flexibilidade e maleabilidade. Utilizando essa estratégia, conseguimos que até os alunos da educação infantil realizem seus planejamentos, pelo simples fato de contarem o que querem e como querem fazer. (2011, p.79).

De acordo com o autor esse instrumento é muito importante no processo de ensino-aprendizagem ainda mais que se pode utilizá-lo desde a educação infantil, com isso as crianças aprendem por si só, buscam recursos, alternativas e interagem demonstrando sobre o que pode ser mudado ou acrescentado durante o projeto.

Segundo as autoras Barbosa e Horn:

> A pedagogia de projetos vê a criança como um ser capaz, competente, com um imenso potencial e desejo de crescer. Alguém que se interessa, pensa, duvida, procura soluções, tenta outra vez, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar, alguém aberto ao novo e ao diferente. Para as crianças, a metodologia de projetos oferece o papel de protagonistas das suas aprendizagens, de aprender em sala de aula, para além dos conteúdos, os diversos procedimentos de pesquisa, organização e expressão dos conhecimentos. (2008, p. 87).

A partir desse conceito compreende-se que na educação infantil é um período em que a criança se desenvolve, vivencia, descobre e amadurece seus aspectos físicos, psíquicos e sociais. A pedagogia de projetos propicia a participação ativa das crianças em todas as etapas da construção do conhecimento.

O trabalho com projetos pedagógicos necessita serem trabalhados em conjunto, pois ocorre uma constante troca de pensamentos durante todo o processo para se criar caminhos, desafios e soluções. Portanto, o compartilhamento de ideias é essencial para a formação da criança na educação infantil, pois os valores são adquiridos por elas por meio da observação do cotidiano.

Sendo assim, o professor tem um papel de companheiro, pois irá preparar essas crianças para explorar o mundo a sua volta, ele não é a peça principal na pedagogia de projetos, pelo contrário, ele caminhará junto com as crianças para alcançarem o resultado que se deseja. Porque “para se trabalhar com projetos, é essencial que desapareça o educador infantil proprietário único do saber e da cultura, que olhe seu aluno como ‘lousa não preenchida ou mente vazia’ dos ensinamentos que transfere” (ANTUNES, 2012, p.17).

Portanto, quando falamos em projetos educacionais, falamos nas possibilidades de se alcançar uma aprendizagem significativa, pó isso, devemos atentar- mos a quais tipos de projetos trabalharemos para alcançar este objetivo. Acredita-se que para estimular a curiosidade infantil, o melhor caminho são os projetos temáticos, que por sua vez chamam a atenção, pois fazem parte do cotidiano de muitas crianças.

Os projetos pedagógicos contribuem para o desenvolvimento das habilidades infantis, pois a criança terá várias experiências com materiais diversos, favorecendo e estimulando o processo de maturação. Pois o aprendizado por meio da pedagogia de projetos proporciona a criança a aprende a ter autonomia, a argumentar, a socializar, a solucionar, a compreender, a se posicionar durante suas pesquisas educativas e principalmente na sua vida lá fora.

Além do que a aprendizagem infantil baseada nos projetos propicia o desenvolvimento integral das crianças porque inúmeras competência e habilidades estão envolvidas nesse processo.

Sendo assim, os projetos na educação infantil é uma estratégia que amplia a visão de mundo daqueles que fazem uso dela “é uma possibilidade interessante em termos de organização pedagógica porque, entre outros fatores, contempla uma visão multifacetada dos conhecimentos e informações” (BARBOSA; HORN, 2008 p.53).

O PAPEL DO PROFESSOR NA PRÁTICA EDUCATIVA COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor de educação infantil deve estar ciente sobre a importância de se planejar, pois o planejamento é essencial para o processo de ensino/ aprendizagem. Devido a isso é necessário que o professor de educação infantil planeje as possibilidades com cautela, estudando cada etapa com paciência, podendo acrescentar ou retirar algo que não esteja de acordo com o objetivo do projeto.

Portanto, o planejamento é um instrumento que cabe tanto ao educador, como a criança, ambos podem planejar o que querem e o que pretendem fazer no decorrer do projeto, é uma forma de caminharem juntos contribuindo para uma aprendizagem mútua. Assim em cada idade o professor tem diferentes possibilidades para se trabalhar e é a partir de tantas características que a criança amplia seus horizontes.

Para se trabalhar com projetos na educação infantil é necessário que o professor se prepare, porque não é uma tarefa fácil, pois é preciso se ter paciência, responsabilidade, compreensão, companheirismo, estudo, conhecimento e comprometimento com os alunos.
Para (ANTUNES, 2012, p. 75) alguns atributos profissionais são importantíssimos para se trabalhar com projetos na educação infantil:

> • O conhecimento de diferentes teorias pedagógicas e sua implicação no desenvolvimento infantil. Que ao optar pela pedagogia de projetos ou uma linha de estímulos cognitivos, sociais e afetivos possa contextualizar essa linha de ação com as características pessoais dos alunos.
>
> • Que conheça muito bem os saberes que os alunos trazem para a escola e que faça sempre desses saberes a ponte de ligação com os que em sua atividade possa desenvolver.
>
> • Que jamais confunda a aprendizagem significativa que promove com saberes mecânicos que levam a criança a conquistar informações, sem o devido conhecimento.
>
> • Que saiba avaliar significativamente seus alunos, explorando suas diferentes linguagens e percebendo seu progresso em face da Zona de Desenvolvimento Proximal.
>
> • Que sua ação se mostre interrogativa, desafiadora e sempre pronta para estudar e aprender cada vez mais. Que se destaque aos olhos dos seus alunos menos como o que 'tudo sabe e bem conhece' e bem mais como o pesquisador ávido por respostas coerentes e que esteja sempre disposto a ajudar os alunos a encontrar as respostas que procuram.
>
> • Que domine diferentes estratégias de ensino e possibilite a estrutura de projetos, sempre consistentes e com objetivos claramente definidos. Existem inúmeros modelos de projetos e faz-se necessário que os alunos possam aprendê-los não somente pelo que em sua essência ensinam, mas como estratégias de ação para seu uso pessoal, suas descobertas e pesquisas mesmo se não solicitadas pela escola.
>
> • Que se mostre aberto a construir relacionamento transparente com os pais e com a comunidade, acolhendo-os com os subsídios necessários a processos de interação significativos.

Portanto o pensamento do autor é que o bom professor de educação infantil deve conhecer várias culturas e saber trabalha-las com as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com projetos pedagógicos na educação infantil trás muitos benefícios, pois desenvolve as competências e as habilidades das crianças. Pode se verificar que as crianças se tornam os protagonistas do seu próprio conhecimento, o educador é um parceiro nesse processo colhendo estratégias e estruturando a sua prática.

Portanto uma formação continuada facilitará o seu trabalho trazendo- lhe novos saberes para que ele possa favorecer seus alunos e desenvolver o máximo de habilidades possíveis, contribuindo significativamente na formação de cidadãos críticos perante a sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Projetos e práticas pedagógicas na educação infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S**. Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CURY, C. R. J. A. **A Educação básica no Brasil.** Educação e Sociedade, v. 23, p. 169-201, 2002.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia; com um estudo da obra de Durkheim.** Trad. Lourenço Filho. 11. Ed. São Paulo; Melhoramentos. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar.

FONSECA, J. P. **A Educação Infantil**, 2. Ed. P. 198-227 (In: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica) São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004 vários autores. Atual. 1999.

MONTEIRO, Ana Maria Gutierrez; OLIVEIRA, Alexandra M. da Silva; RONDON, Gislei A.de Souza. **Metodologia de projetos na educação infantil**. Disponível em: http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2013/12/09/outros/bb1970758e85ad2d471dabbe0a170f69.pdf 8 Acesso em 04/09/2026.

PILLETI, N. **Sociologia da Educação**, 2. Ed. São Paulo: Ática, p. 84-87, 1985.

PILLETI, C. **Didática Geral**, 20. Ed. São Paulo: Ática, 1997.

Revista Educação e Linguagem – **Artigos – ISSN** 1984 – 3437. Vol. 7, n º 1 (2013) Disponível: http://www.ice.edu.br/TNX/index.php?sid=266 Acesso em 04/10/2023.

SANTOS, C. R. **Educação Escolar Brasileira: Estrutura, Administração, Legislação**, 2. Ed. Atualizada e ampliada, São Paulo: Thomson p. 70-76, 2003.



A ESCUTA E O DIÁLOGO COMO FERRAMENTAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

LISTENING AND DIALOGUE AS TOOLS FOR ORAL LANGUAGE DEVELOPMENT

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

RESUMO

O desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância é essencial para a aprendizagem, a socialização e a formação da identidade da criança. Por isso, ouvir e dialogar são fundamentais nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, pois ajudam as crianças a expressar sentimentos, pensamentos, desejos e experiências. Este artigo busca refletir sobre como a escuta atenta e o diálogo contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças pequenas. A pesquisa se baseia em autores que estudam infância, linguagem e práticas educativas, mostrando como as interações sociais são importantes para a formação do sujeito. Quando o professor escuta de forma qualificada, a criança se sente parte ativa do processo educativo, o que fortalece sua autonomia, autoestima e capacidade de comunicação. O diálogo amplia as oportunidades de troca, construção de significados e enriquece o vocabulário, tornando a escola um espaço acolhedor e de aprendizagem significativa. O estudo também mostra que práticas pedagógicas que respeitam a fala das crianças ajudam no desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Por fim, valorizar a escuta e o diálogo na Educação Infantil deve ser visto não só como uma estratégia, mas como um princípio educativo que promove relações mais humanas, democráticas e inclusivas. Assim, é fundamental que os educadores criem práticas que incentivem a comunicação, a participação e o protagonismo das crianças no dia a dia escolar.

Palavras-chave: linguagem oral; escuta; diálogo; Educação Infantil; desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

The development of oral language in early childhood is essential for a child's learning, socialization, and identity formation. Therefore, listening and engaging in dialogue are fundamental to pedagogical practices in early childhood education, as they help children express their feelings, thoughts, desires, and experiences. This article reflects on how attentive listening and dialogue contribute to the oral language development of young children. The research draws on authors who study childhood, language, and educational practices, highlighting the importance of social interactions in the formation of the individual. When a teacher listens attentively and meaningfully, the child feels like an active participant in the educational process, which strengthens their autonomy, self-esteem, and communication skills. Dialogue expands opportunities for exchange and the construction of meaning while enriching vocabulary, thereby transforming the school into a welcoming environment for meaningful learning. The study also demonstrates that pedagogical practices respecting children's voices foster cognitive, emotional, and social development. Ultimately, valuing listening and dialogue in early childhood education should be viewed not merely as a strategy, but as an educational principle that promotes more humane, democratic, and inclusive relationships. Thus, it is crucial for educators to create practices that encourage communication, participation, and active agency among children in their daily school lives.

Keywords: oral language; listening; dialogue; early childhood education; child development.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância é fundamental para a formação humana, pois está ligado à comunicação, socialização e à criação de laços afetivos e cognitivos. Desde cedo, as crianças usam gestos, sons, expressões e palavras para se relacionar com o mundo, mostrando sentimentos, desejos, curiosidades e necessidades. Por isso, ouvir e dialogar são ferramentas essenciais na escola, principalmente na Educação Infantil, quando as interações são centrais para o desenvolvimento completo da criança.

A escola é um lugar de convivência, descobertas e construção de conhecimento. Por isso, deve promover práticas que valorizem a fala das crianças e incentivem a comunicação de forma respeitosa e acolhedora. Quando a criança percebe que sua voz é ouvida com atenção, sente-se segura para participar, dar opiniões e desenvolver suas habilidades de comunicação. O professor precisa ouvir com acolhimento e respeito, mostrando que as experiências das crianças são importantes. Assim, elas entendem que suas ideias têm valor na escola.

O diálogo é fundamental nesse processo porque permite a troca de experiências, cria laços afetivos e ajuda no desenvolvimento do pensamento crítico. Conversas, brincadeiras, rodas de conversa

e histórias do dia a dia ampliam o vocabulário das crianças e ensinam diferentes formas de se comunicar. O diálogo também fortalece a autonomia, a confiança e a participação ativa das crianças nas atividades da escola. Dessa forma, falar e ouvir deixam de ser ações automáticas e passam a ser parte da construção coletiva do conhecimento.

Na Educação Infantil, a linguagem oral deve fazer parte do dia a dia da criança, e não só de momentos específicos. Atividades simples, como contar histórias, cantar, brincar em grupo e compartilhar experiências, são ótimas para estimular a fala. O professor atua como mediador, incentivando a participação das crianças e criando espaços onde cada uma pode se expressar no seu tempo e do seu jeito.

Por isso, este artigo busca refletir sobre a importância de ouvir e dialogar como ferramentas essenciais para o desenvolvimento da linguagem oral na infância. O objetivo é entender como práticas pedagógicas que valorizam a interação, o acolhimento e a fala das crianças podem ajudar no desenvolvimento completo delas. Também queremos destacar a importância de uma educação mais humana, onde a comunicação é vista não só como uma habilidade, mas como um direito da criança de se expressar, participar e ser reconhecida como parte ativa do processo educativo.

A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NA INFÂNCIA

A escuta é essencial para o desenvolvimento da linguagem oral na infância, pois é nas interações que a criança constrói significados, amplia o vocabulário e aprende diferentes formas de se comunicar. Na Educação Infantil, ouvir a criança com atenção mostra que reconhecemos sua identidade, emoções e experiências como partes importantes do processo educativo. Mais do que deixar a criança falar, é preciso criar espaços onde ela se sinta acolhida e valorizada em suas manifestações orais. A criança aprende a se comunicar não só repetindo palavras, mas vivendo experiências em que sua fala tem sentido e importância nas relações do dia a dia escolar.

Segundo Lev Vygotsky (2007, p. 117), “a linguagem é o principal meio de interação social da criança e o instrumento fundamental para o desenvolvimento do pensamento”. Com essa visão, entendemos que a oralidade se desenvolve nas relações sociais e nas trocas do ambiente em que a criança vive. O diálogo entre professor e aluno, assim como entre as próprias crianças, ajuda a construir o pensamento, a imaginação e a capacidade de argumentar. Quanto mais chances a criança têm de falar e ouvir, maiores são as possibilidades de ampliar suas habilidades linguísticas e comunicativas.

O professor tem um papel fundamental como mediador das interações. Ele organiza experiências que incentivam a conversa, a troca de ideias e a participação de todos. Atividades como rodas de conversa, contação de histórias, dramatizações, músicas, brincadeiras simbólicas e relatos de experiências do dia a dia ajudam muito no desenvolvimento da oralidade. Quando o educador mostra interesse verdadeiro pela fala da criança, cria vínculos afetivos importantes para a aprendizagem.

A escuta sensível também está ligada ao respeito à infância e ao protagonismo das crianças. Para Paulo Freire (1996, p. 113), “escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro”. Isso mostra que ouvir a criança é acolher suas ideias, emoções e percepções sobre o mundo. Na Educação Infantil, isso é ainda mais importante, pois muitas crianças estão começando a construir a linguagem e precisam se sentir seguras para se expressar.

A escuta também ajuda diretamente no desenvolvimento emocional da criança. Quando ela percebe que sua fala é respeitada, sente-se valorizada e sua autoestima cresce. Esse acolhimento favorece a autonomia, a segurança emocional e a participação nas atividades em grupo. Crianças que vivem relações baseadas no diálogo costumam confiar mais em suas habilidades de comunicação e sociais.

Segundo Emmi Pikler (2010), as relações afetivas do dia a dia são essenciais para o desenvolvimento completo da criança. Ela destaca que o cuidado respeitoso e a atenção às manifestações das crianças fortalecem o vínculo entre adultos e criança, criando um ambiente seguro para aprender. Nesse ambiente, a linguagem oral se desenvolve naturalmente, por meio de interações afetivas e cheias de significado.

A escuta também ajuda na inclusão e no respeito às diferenças. Cada criança tem seu próprio ritmo de desenvolvimento, suas formas de se expressar e suas experiências culturais. Quando o professor valoriza as diferentes falas e incentiva todos a participar, ajuda a criar um ambiente democrático e acolhedor. Assim, a criança aprende desde cedo que sua voz é importante e que ouvir o outro faz parte das relações humanas.

Dessa forma, a escuta na Educação Infantil não deve ser compreendida apenas como uma estratégia pedagógica, mas também como uma prática de humanização, acolhimento e valorização da infância. Um ambiente em que a criança é ouvida com respeito favorece aprendizagens mais significativas e contribui para o desenvolvimento da linguagem oral de forma afetiva, participativa e transformadora.

O DIÁLOGO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O diálogo é fundamental no processo educativo da infância, pois é através das interações que a criança aprende a se comunicar, compartilhar experiências e construir conhecimentos. Na Educação Infantil, dialogar não é só conversar, mas criar oportunidades para que as crianças expressem pensamentos, sentimentos, opiniões e descobertas em um ambiente acolhedor e respeitoso. O desenvolvimento da linguagem oral acontece nas relações do dia a dia, nas brincadeiras, nas rodas de

conversa, nas narrativas e em todas as experiências em que a criança participa ativamente da comunicação.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 69), “o diálogo é uma exigência existencial”. Isso mostra que o diálogo não é só uma estratégia de ensino, mas também uma prática humana que incentiva a participação, o respeito e a construção coletiva do conhecimento. Na Educação Infantil, o diálogo faz com que a criança deixe de ser apenas ouvinte e passe a ser um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Quando o professor valoriza a fala da criança, ele incentiva a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento da identidade infantil.

As interações baseadas no diálogo também ajudam no desenvolvimento cognitivo e social. De acordo com Henri Wallon (2007), a criança se desenvolve nas relações afetivas e sociais com outras pessoas. Por isso, o diálogo ensina a criança a ouvir, esperar sua vez de falar, argumentar, fazer perguntas e compartilhar experiências. Essas práticas fortalecem tanto a oralidade quanto a convivência e o respeito entre todos.

No dia a dia da escola, várias atividades podem estimular o diálogo entre crianças e professores. As rodas de conversa, por exemplo, são momentos importantes de interação e troca de experiências. Nessas atividades, as crianças podem contar acontecimentos, falar sobre sentimentos, fazer perguntas e ouvir os colegas. Além disso, contar histórias, dramatizar, brincar de faz de conta e cantar músicas criam situações de comunicação ricas e importantes para o desenvolvimento da linguagem oral.

Mikhail Bakhtin (2011, p. 293) afirma que “a palavra é sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Isso mostra que a linguagem está ligada às experiências sociais da criança e às relações que ela constrói no ambiente em que vive. Quanto mais experiências de diálogo a criança tem, maior será sua capacidade de se expressar, compreender e interagir com o mundo.

Outro ponto importante é que o diálogo fortalece os laços afetivos na escola. Quando a criança percebe que pode falar livremente e será ouvida com respeito, ela se sente segura e acolhida. Essa segurança emocional influencia sua participação nas atividades e seu interesse em aprender. O professor, ao criar relações baseadas no diálogo, constrói um ambiente mais democrático, acolhedor e participativo. O infantil deve ser compreendido como uma prática essencial para o desenvolvimento integral da criança. Por meio das interações dialógicas, a criança amplia sua linguagem oral, fortalece suas relações sociais e desenvolve habilidades fundamentais para sua formação humana e cidadã.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE ESTIMULAM A LINGUAGEM ORAL NA INFÂNCIA

O desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil está muito ligado às experiências que as crianças vivem no dia a dia da escola. As práticas pedagógicas voltadas para a oralidade devem ser planejadas com intenção, vendo a criança como alguém ativo, capaz de se expressar, interagir e

aprender por meio das relações sociais. Por isso, o professor tem um papel essencial ao criar situações que incentivem a comunicação, a escuta e o diálogo entre as crianças.

De acordo com Jean Piaget (1999), a criança aprende por meio das interações com o ambiente e com as pessoas ao seu redor. Por isso, as experiências vividas na escola têm impacto direto no desenvolvimento da linguagem oral. Ambientes cheios de estímulos comunicativos ajudam a ampliar o vocabulário, a criatividade, a imaginação e a capacidade de expressão das crianças.

Uma das práticas pedagógicas mais importantes para estimular a oralidade são as rodas de conversa. Nesses momentos, as crianças podem compartilhar experiências, contar sobre o dia a dia, expressar sentimentos e aprender a ouvir os colegas. A roda de conversa também ajuda a respeitar opiniões diferentes e incentiva a participação de todos. O professor, ao conduzir essas atividades, deve incentivar todas as crianças a falar, respeitando o tempo e as características de cada uma.

Contar histórias também é uma ferramenta importante para desenvolver a linguagem oral. Quando ouvem histórias, as crianças aumentam seu repertório de palavras, desenvolvem a imaginação e aprendem novas formas de se comunicar. Segundo Fanny Abramovich (1997, p. 17), “ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores”. Além de ser divertido, ouvir histórias desperta a curiosidade, incentiva perguntas e faz com que a criança crie suas próprias narrativas, ajudando na expressão oral.

As brincadeiras simbólicas também são muito importantes nesse processo. Enquanto brincam, as crianças criam diálogos, imitam situações do dia a dia e desenvolvem várias formas de comunicação. Para Lev Vygotsky (2007), brincar é essencial para o desenvolvimento infantil, pois ajuda a construir a linguagem, o pensamento e a imaginação. Nas brincadeiras, a criança aprende a negociar, argumentar, ouvir e se posicionar nas interações sociais.

Músicas, cantigas e parlendas também são recursos importantes para desenvolver a oralidade de forma divertida e significativa. Essas atividades estimulam a memória, a pronúncia, o ritmo da fala e ajudam a ampliar o vocabulário. Além disso, promovem a interação entre as crianças e fortalecem os laços afetivos na escola.

Vale lembrar que o desenvolvimento da linguagem oral não acontece de forma igual para todas as crianças. Cada uma tem seu próprio ritmo de aprendizagem e maneiras de se expressar. Por isso, o professor deve ser acolhedor e sensível, respeitando as diferenças e incentivando todos a participar. Valorizar o que as crianças dizem fortalece a autoestima, a confiança e o protagonismo delas.

Por isso, as práticas pedagógicas voltadas para a oralidade devem criar experiências que sejam significativas, afetivas e participativas. Quando a escola oferece espaços para escutar, dialogar e interagir, ela contribui para o desenvolvimento completo da criança e para relações mais humanas e democráticas na educação.

A RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE, INTERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

A afetividade é essencial para o desenvolvimento da linguagem oral na infância. As crianças aprendem e se comunicam melhor quando se sentem acolhidas, respeitadas e valorizadas. Na Educação Infantil, as relações afetivas entre professores e crianças ajudam a construir confiança, autonomia e participação nas atividades de comunicação. Por isso, a escola deve ser um lugar de escuta, diálogo e relações positivas, promovendo o desenvolvimento completo da criança.

De acordo com Henri Wallon (2007), a afetividade e o desenvolvimento cognitivo estão muito conectados, já que as emoções influenciam como a criança aprende e se relaciona com o mundo. Quando a criança se sente segura emocionalmente, ela participa mais, expressa suas opiniões e se comunica de maneira mais natural. Por isso, relações afetivas no dia a dia da escola ajudam tanto no desenvolvimento emocional quanto no fortalecimento da linguagem oral.

Nesse cenário, o professor tem um papel importante na criação de vínculos que incentivam a comunicação das crianças. A forma como o educador escuta, responde e mostra interesse pelas experiências das crianças influencia diretamente como elas se expressam. Atitudes simples, como olhar nos olhos, ouvir com atenção, incentivar a participação e respeitar o tempo de fala, ajudam a criança a confiar em suas habilidades de comunicação. Como diz Paulo Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa ideia destaca a importância de práticas pedagógicas que promovam interações significativas e valorizem a participação ativa das crianças. O diálogo afetivo permite que elas aprendam de forma mais participativa, desenvolvendo não só a fala, mas também o pensamento crítico e a autonomia.

As interações entre as próprias crianças também são fundamentais para as interações entre as crianças também são muito importantes para o desenvolvimento da linguagem oral. Em brincadeiras, jogos, rodas de conversa e atividades em grupo, elas trocam experiências, conversam e aprendem novas formas de se comunicar. Para Lev Vygotsky (2007), a aprendizagem acontece por meio das interações sociais, e a linguagem é uma ferramenta essencial para construir conhecimento. Assim, conviver com outras crianças amplia o vocabulário e ajuda no desenvolvimento das habilidades de comunicação quanto às diferenças. Cada criança possui seu próprio ritmo de desenvolvimento e suas formas particulares de se expressar. Quando a escola valoriza as diferentes manifestações da linguagem, promove uma educação mais democrática e acolhedora. Crianças tímidas, inseguras ou com dificuldades de comunicação precisam encontrar no espaço escolar oportunidades de fala que respeitem suas singularidades e fortaleçam sua participação.

A afetividade também aparece nas atividades lúdicas, como músicas, histórias, brincadeiras e dramatizações. Essas experiências tornam o aprendizado mais divertido e estimulam a fala de maneira natural e significativa. Ao brincar e interagir, a criança desenvolve a imaginação, aumenta o vocabulário e aprende a se comunicar em diferentes situações sociais.

Por isso, entender como afetividade, interação e linguagem oral se relacionam é fundamental para criar práticas pedagógicas mais humanas e sensíveis na Educação Infantil. A criança aprende a falar, ouvir e se comunicar nas relações que constrói com os outros. Um ambiente escolar que valoriza acolhimento, respeito e diálogo ajuda no desenvolvimento completo da criança e na formação de pessoas mais participativas, confiantes e capazes de se expressar no mundo.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor tem um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem oral das crianças na Educação Infantil. Ele organiza experiências, incentiva interações e cria oportunidades para que as crianças se expressem de forma livre e significativa. A maneira como conduz as práticas pedagógicas influencia diretamente a participação das crianças, a construção da autonomia e o fortalecimento das habilidades de comunicação. Por isso, mais do que ensinar palavras, o professor deve criar um ambiente acolhedor, afetivo e cheio de oportunidades para o diálogo e a escuta.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 96), “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando”. Essa reflexão evidencia que a criança deve ser reconhecida como sujeito ativo no processo educativo, capaz de participar, questionar e compartilhar saberes. Na Educação Infantil, isso acontece quando o professor valoriza a fala infantil e cria espaços para que as crianças expressem opiniões, compartilhem experiências e participem das interações cotidianas.

O educador também desempenha um papel importante como mediador da comunicação. Durante as atividades, o professor deve incentivar as crianças a conversarem entre si, a ampliarem o vocabulário e a explorarem diferentes formas de expressão oral. Segundo Lev Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre nas interações sociais, e o adulto é responsável por mediar experiências que favorecem o desenvolvimento da criança. Por isso, o professor precisa planejar práticas que estimulem a oralidade, como conversas, histórias, brincadeiras, músicas e atividades em grupo.

As rodas de conversa são uma das estratégias mais importantes nesse processo, pois criam momentos de troca, escuta e participação. Nesses espaços, as crianças aprendem a ouvir os colegas, esperar a sua vez de falar, argumentar e compartilhar sentimentos e experiências. Além disso, contar histórias e fazer dramatizações ajudam a ampliar a imaginação, a criatividade e o repertório linguístico das crianças. Quando o professor lê histórias de forma expressiva e incentiva a participação, proporciona experiências ricas de comunicação e interação.

Outro aspecto relevante é a postura acolhedora do educador diante das manifestações das crianças. Muitas chegam à escola tímidas, inseguras ou com dificuldades de comunicação, e a forma como o professor reage pode fortalecer ou limitar sua participação. Um olhar atento, palavras de incentivo

e atitudes respeitosas ajudam a construir a confiança de que a criança precisa para desenvolver sua oralidade de forma espontânea.10). O cuidado respeitoso e as relações afetivas estabelecidas com a criança são fundamentais para seu desenvolvimento integral. Assim, a linguagem oral também se fortalece em ambientes em que a criança se sente emocionalmente segura e reconhecida em suas necessidades e potencialidades.

Além disso, o professor precisa entender que cada criança tem seu próprio ritmo de desenvolvimento. Algumas se comunicam com facilidade, enquanto outras precisam de mais tempo e estímulo para se expressar. Por isso, é importante evitar comparações e respeitar as diferenças, oferecendo várias oportunidades de participação e interação.

Portanto, o papel do professor na promoção da linguagem oral vai além de

transmitir conhecimentos. O educador deve criar experiências de diálogo, escuta e interação, ajudando as crianças a se tornarem mais confiantes, participativas e capazes de se comunicar de forma crítica e autônoma. Uma prática pedagógica baseada no acolhimento, na afetividade e no respeito fortalece não só a oralidade, mas também o desenvolvimento humano e social das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da linguagem oral na infância acontece através das interações, das experiências afetivas e das oportunidades de comunicação que a criança encontra na escola. Este estudo mostrou que ouvir e dialogar são essenciais para a formação infantil, pois ajudam não só nas habilidades linguísticas, mas também no desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças.

A Educação Infantil precisa ser um lugar acolhedor, onde a criança possa participar, criar laços e se expressar livremente, sendo vista como parte ativa do processo de aprendizagem. Quando o professor escuta com atenção e usa práticas baseadas no diálogo, ajuda a fortalecer a autoestima, a autonomia e a confiança das crianças. Ao perceber que sua fala é valorizada, a criança se sente mais segura para interagir e desenvolver suas habilidades de comunicação.

Atividades como rodas de conversa, contação de histórias, brincadeiras, músicas e dramatizações são fundamentais para estimular a fala das crianças de maneira divertida e significativa. As relações afetivas entre professores e alunos também ajudam no desenvolvimento da comunicação, tornando a escola um lugar mais humano, democrático e inclusivo.

Outro ponto importante deste trabalho é o papel do professor como mediador das interações e incentivador da participação das crianças. O educador deve criar situações que valorizem a fala dos alunos, respeitem suas diferenças e promovam o diálogo e a convivência. Assim, a linguagem oral passa a ser vista não só como uma habilidade técnica, mas como uma ferramenta de expressão, interação e construção do conhecimento.

Em resumo, ouvir e dialogar são essenciais para o desenvolvimento da linguagem oral na primeira infância. Valorizar a comunicação das crianças é reconhecer cada uma em sua totalidade, respeitando suas emoções, ideias e formas de se expressar. Por isso, as práticas educativas na Educação Infantil devem ser baseadas no acolhimento, na afetividade e na participação, criando experiências que ajudem a formar crianças mais críticas, autônomas e preparadas para interagir com o mundo.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

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

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIKLER, Emmi. *Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global*. São Paulo: Omnisciência, 2010.

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.

A IMPORTÂNCIA DE SAÍDAS PEDAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II



THE IMPORTANCE OF EDUCATIONAL FIELD TRIPS FOR LEARNING HISTORY IN MIDDLE SCHOOL

ANA CAROLINE SOUSA DE ARAÚJO

Professora de Ensino Fundamental II – História– na EMEF Teodomiro Toledo Piza, Des., Pós-Graduação em Arte Educação– Universidade Senac– **(2021 – 2022)** Pós-graduação em Ensino Lúdico e Práticas Pedagógicas– Universidade Sumaré – **(2022 – 2023)** Licenciatura em Pedagogia, Universidade Sumaré **(2018–2020)** Licenciatura em História, Universidade Sumaré **(2019–2022)** Pós-Graduação em Administração em Marketing, Universidade Mackenzie **(2010–2012)** Bacharel em Turismo, Universidade Paulista (UNIP) **(2005–2009)**

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a importância das saídas pedagógicas como estratégia fundamental para a aprendizagem em História no Ensino Fundamental II, destacando seu papel na construção do conhecimento histórico, na formação cidadã, no fortalecimento da identidade cultural e na valorização da memória coletiva. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos educacionais e estudos que discutem o ensino de História, a educação crítica e a aprendizagem em espaços não escolares. Foram examinadas contribuições teóricas que demonstram como o contato direto com patrimônios, sítios históricos, museus e espaços de memória permite que os estudantes compreendam a realidade social, valorizem saberes locais e desenvolvam uma relação ativa com o conhecimento. Os resultados esperados apontam que as saídas pedagógicas tornam os conteúdos históricos mais concretos e significativos, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência histórica e do sentimento de pertencimento dos alunos. Espera-se demonstrar que a vivência prática, associada à reflexão sobre os contextos sociais, culturais e econômicos dos locais visitados, favorece a formação de sujeitos capazes de relacionar o passado ao presente, compreender transformações e permanências e atuar de forma consciente na sociedade. Conclui-se que as saídas pedagógicas possuem grande potencial educativo ao aproximar a teoria da prática, permitindo que os alunos aprendam História a partir de experiências reais. Nesse sentido, o uso de espaços fora da escola como ambientes de aprendizagem enriquece o processo de ensino e aprendizagem, fortalece a identidade cultural, amplia o diálogo entre instituição escolar e comunidade e contribui para a formação de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com a valorização e preservação do patrimônio histórico e cultural.

Palavras-chave: Ensino de História; Saídas Pedagógicas; Ensino Fundamental II; Identidade Cultural; Consciência Histórica.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of educational field trips as a fundamental strategy for learning History in lower secondary education (Ensino Fundamental II), highlighting their role in constructing historical knowledge, fostering citizenship, strengthening cultural identity, and valuing collective memory. The research was conducted through a literature review based on books, scientific articles, educational documents, and studies discussing History teaching, critical education, and learning in non-school settings. Theoretical contributions were examined to demonstrate how direct contact with heritage sites, historical locations, museums, and spaces of memory enables students to understand social reality, value local knowledge, and develop an active relationship with knowledge. The expected results indicate that educational field trips make historical content more concrete and meaningful, contributing to the development of critical thinking, historical consciousness, and a sense of belonging among students. The study aims to demonstrate that practical experience—combined with reflection on the social, cultural, and economic contexts of the sites visited—fosters the development of individuals capable of connecting the past to the present, understanding transformations and continuities, and acting consciously within society. It is concluded that educational field trips hold great educational potential by bridging theory and practice, allowing students to learn History through real-world experiences. In this sense, utilizing spaces outside the school as learning environments enriches the teaching-learning process, strengthens cultural identity, expands dialogue between the school and the community, and contributes to the formation of citizens who are critical, participatory, and committed to valuing and preserving historical and cultural heritage.

Keywords: History Teaching; Educational Field Trips; Lower Secondary Education; Cultural Identity; Historical Consciousness.

INTRODUÇÃO

O ensino de História no Ensino Fundamental II configura-se como um processo fundamental para a constituição da consciência histórica, da identidade cultural e para a formação cidadã, uma vez que possibilita aos estudantes compreenderem os processos, as dinâmicas e as transformações que permeiam a sociedade em suas dimensões temporal e espacial. Contudo, tal aprendizagem frequentemente se apresenta como um desafio pedagógico, visto que, em muitos contextos, restringe-se à transmissão de conteúdos abstratos, desvinculados da realidade vivida pelos educandos e baseados prioritariamente em fontes textuais contidas nos materiais didáticos. Nesse sentido, torna-se necessário adotar estratégias metodológicas que promovam a aproximação entre o conhecimento histórico e o universo dos alunos, favorecendo uma compreensão mais crítica, significativa e contextualizada dos fenômenos estudados.

Entre essas estratégias, destacam-se as saídas pedagógicas, compreendidas como atividades educativas realizadas fora do espaço físico da escola, que utilizam diferentes ambientes — tais como museus, sítios históricos, arquivos, centros culturais, patrimônios materiais e imateriais e espaços urbanos ou naturais — como campos de investigação e de construção do saber. Fundamentadas nos pressupostos da educação patrimonial e da aprendizagem significativa, essas experiências permitem que os estudantes entrem em contato direto com vestígios, documentos e manifestações que constituem fontes primárias de informação histórica, possibilitando a análise, a interpretação e a problematização dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Ao deslocar o processo de ensino e aprendizagem para espaços não escolares, as saídas pedagógicas assumem um papel central na articulação entre teoria e prática, ao mesmo tempo que ampliam as possibilidades de mediação didática. Essa abordagem corrobora as diretrizes educacionais vigentes, que preconizam o ensino de História como uma prática que deve estimular o pensamento crítico, a compreensão das relações entre passado, presente e futuro, e o reconhecimento da diversidade cultural e da importância do patrimônio histórico como elemento constitutivo da identidade dos sujeitos e dos territórios.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância das saídas pedagógicas como recurso metodológico para a aprendizagem em História no Ensino Fundamental II, discutindo suas contribuições para a qualificação do processo educativo, para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e para a valorização da memória e da cultura local. Para tanto, fundamenta-se em referenciais

teóricos que discutem o ensino de História, a educação patrimonial e a utilização de espaços educativos, com vistas a demonstrar como essas atividades podem potencializar a construção do conhecimento histórico e a formação de cidadãos capazes de compreender e intervir na realidade social.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ENSINO DE HISTÓRIA: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O ensino de História no contexto educacional brasileiro passou por profundas transformações ao longo do tempo, refletindo as concepções de sociedade, cultura e educação vigentes em cada período histórico. Conforme analisado por Nadai (1992), inicialmente, o ensino de História caracterizou-se por uma abordagem memorística, centrada na narrativa de feitos de personagens ilustres e na construção de uma identidade nacional homogênea, distanciando-se da realidade dos alunos e da compreensão crítica dos processos sociais. Essa perspectiva tradicional, ainda presente em muitas práticas pedagógicas, tratava o conhecimento histórico como um conjunto de verdades absolutas e prontas para serem assimiladas, desconsiderando a natureza construída e interpretativa da História.

Dos Santos Schmidt (2012) reforça essa análise ao propor uma periodização para o ensino de História no Brasil, demonstrando como as finalidades dessa disciplina estiveram sempre atreladas aos projetos políticos e educacionais do país, alternando entre funções de legitimação de poder e, posteriormente, de formação crítica. Nas últimas décadas, conforme destacam Silva e Fonseca (2010), o ensino de História tem vivenciado um movimento de renovação, marcado por conquistas teóricas e metodológicas, mas também por desafios relacionados à formação de professores, à qualidade dos materiais didáticos e à necessidade de tornar o ensino mais significativo e conectado à vida dos estudantes.

Para Bittencourt (2018), o ensino de História deve ser compreendido como um processo que visa à formação da consciência histórica, ou seja, a capacidade do indivíduo de situar-se no tempo, compreender as relações entre passado, presente e futuro e perceber os mecanismos de construção da memória e do conhecimento. Nessa perspectiva, a História deixa de ser apenas um conteúdo a ser transmitido e se transforma em um instrumento fundamental para a leitura e a intervenção na realidade social. Ferreira e Franco (2008) corroboram essa ideia ao apontar que o principal desafio contemporâneo do ensino de História é superar a abordagem meramente descritiva e factual, para desenvolver no aluno a capacidade de análise, de questionamento e de interpretação crítica dos fatos e dos processos históricos.

Nesse sentido, Monteiro e Penna (2011) discutem o ensino de História como um campo de saberes que se constitui nas fronteiras entre diferentes áreas do conhecimento e entre a escola e a sociedade. Para esses autores, é necessário que o ensino esteja fundamentado em uma concepção de História como ciência que produz conhecimento, e não como uma narrativa definitiva, permitindo que os alunos compreendam que existem diferentes versões e interpretações sobre os acontecimentos, conforme as fontes e os pontos de vista adotados. Fernandes (2005) também ressalta a importância de se trabalhar com a diversidade cultural no ensino de História, visto que a sociedade brasileira é marcada por múltiplas matrizes e identidades, e a escola tem o papel de valorizar essa diversidade, combatendo preconceitos e reconhecendo a contribuição de diferentes grupos na formação do país.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

SAÍDAS PEDAGÓGICAS, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRIA LOCAL

As saídas pedagógicas se inserem como uma estratégia metodológica fundamental para atender às demandas atuais do ensino de História, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática e a utilização de espaços fora da escola como ambientes educativos. Essa abordagem encontra respaldo nos

princípios da educação patrimonial, que, conforme definido por Teixeira (2008), consiste em um conjunto de ações que visam à compreensão, à valorização e à preservação do patrimônio cultural, tornando os alunos sujeitos ativos na relação com os bens materiais e imateriais que constituem a memória de uma sociedade.

Ao sair do espaço escolar e visitar museus, sítios históricos, arquivos, centros culturais ou mesmo espaços do cotidiano que possuem valor histórico, os estudantes entram em contato direto com as fontes primárias de História. Para Galzerani (2008), essa aproximação é essencial para a compreensão das categorias de tempo, memória e espaço, pois permite que o aluno perceba a História não como algo distante e abstrato, mas sim como algo que se materializa nos lugares, nos objetos e nas tradições que persistem até o presente. Bittencourt (2003) também destaca que a relação entre o ensino de História e o meio ambiente — entendido em sua dimensão física, social e cultural — é um caminho profícuo para a construção do conhecimento, pois o espaço geográfico é também um espaço histórico, carregado de marcas e significados produzidos ao longo do tempo.

Nesse contexto, a história local assume centralidade, pois é a partir do conhecimento da realidade próxima que o aluno pode ampliar suas compreensões para escalas mais amplas, como a história regional, nacional e mundial. De Barros (2013) argumenta que o trabalho com a história local e com as memórias da comunidade permite ao aluno reconhecer-se como parte integrante do processo histórico, desenvolvendo o sentimento de pertencimento e de identidade. Ao estudar a história do lugar onde vive, o educando percebe que ele também é um sujeito histórico, capaz de produzir transformações e de contribuir para a preservação da memória coletiva.

Portanto, as saídas pedagógicas, fundamentadas nesses pressupostos teóricos, deixam de ter um caráter meramente recreativo ou complementar e se configuram como um momento essencial de ensino e aprendizagem. Elas permitem colocar em prática as ideias defendidas pelos autores supracitados: tornar o conhecimento histórico acessível, crítico e significativo; valorizar a diversidade e a memória; e formar cidadãos capazes de compreender, respeitar e participar da construção da história e da cultura do seu território. Dessa forma, ao integrar a educação patrimonial e o estudo da história local por meio de atividades práticas, o ensino de História cumpre sua função social e educativa, conforme preconizam as diretrizes e os referenciais teóricos que orientam a educação básica no Brasil.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

O ensino de História desempenha um papel fundamental na formação da consciência crítica dos estudantes, contribuindo para que eles compreendam as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que moldam a sociedade ao longo do tempo. Segundo Nadai (1992), a trajetória do ensino de História no Brasil foi marcada por diferentes concepções pedagógicas, que refletiram os interesses e os contextos históricos de cada período. Atualmente, a disciplina busca superar práticas baseadas apenas na memorização de fatos e datas, priorizando a análise, a interpretação e a reflexão crítica sobre os processos históricos.

Nesse sentido, Bittencourt (2018) destaca que o ensino de História deve possibilitar aos estudantes a construção de conhecimentos que lhes permitam compreender a realidade social em que estão inseridos. A autora ressalta que a aprendizagem histórica contribui para o desenvolvimento da cidadania, uma vez que promove a reflexão sobre direitos, deveres, diversidade cultural e participação social. Dessa forma, o conhecimento histórico torna-se um instrumento para a compreensão dos desafios contemporâneos e para a atuação consciente dos indivíduos na sociedade.

As mudanças ocorridas no campo do ensino de História também evidenciam a necessidade de considerar diferentes sujeitos históricos e múltiplas perspectivas de análise. De acordo com Schmidt (2012), a evolução do ensino de História no Brasil demonstra uma ampliação dos conteúdos e das abordagens, incorporando temas relacionados às experiências de grupos sociais historicamente marginalizados. Essa perspectiva contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática, que reconhece a pluralidade das experiências humanas e valoriza diferentes formas de produção de conhecimento histórico.

A valorização da diversidade cultural constitui outro aspecto essencial para a formação crítica dos estudantes. Fernandes (2005) afirma que o ensino de História deve promover o respeito às diferenças culturais, étnicas e sociais, favorecendo o combate aos preconceitos e às desigualdades. Ao trabalhar

com diferentes narrativas e experiências históricas, o professor amplia as possibilidades de compreensão da sociedade e fortalece a formação de cidadãos capazes de conviver em um contexto plural e multicultural.

Além disso, Ferreira e Franco (2008) ressaltam que os desafios contemporâneos do ensino de História exigem práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o estudante deixa de ser um mero receptor de informações para tornar-se sujeito do processo educativo, desenvolvendo habilidades de pesquisa, argumentação e interpretação crítica das fontes históricas. Essa abordagem favorece a autonomia intelectual e a capacidade de análise diante das informações presentes na sociedade contemporânea.

Monteiro e Penna (2011) complementam essa discussão ao enfatizarem que o ensino de História se constitui em um campo de saber situado em uma zona de fronteira entre a produção acadêmica e a prática escolar. Dessa forma, cabe ao professor selecionar e adaptar conhecimentos históricos de modo a torná-los significativos para a realidade dos estudantes, promovendo aprendizagens contextualizadas e socialmente relevantes. Tal processo contribui para aproximar o conhecimento histórico da vivência cotidiana dos educandos.

Por fim, Silva e Fonseca (2010) destacam que o ensino de História enfrenta desafios permanentes relacionados às transformações sociais, tecnológicas e educacionais. Entretanto, também apresenta importantes conquistas, especialmente no que se refere à valorização da reflexão crítica, da diversidade e da participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Assim, ao promover a análise crítica da realidade, o respeito às diferenças e a compreensão dos processos históricos, o ensino de História cumpre sua função social e educativa, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, participativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo enfatiza a relevância das saídas pedagógicas como estratégia essencial para o ensino e a aprendizagem de História no Ensino Fundamental II, demonstrando que essas atividades vão além de simples passeios, configurando-se como momentos ricos e produtivos de construção do conhecimento. Ao possibilitar o contato direto dos estudantes com espaços, monumentos, acervos e manifestações que carregam marcas do passado, as saídas pedagógicas tornam os conteúdos históricos mais concretos, acessíveis e significativos, rompendo com a ideia de que a História se resume apenas a conceitos abstratos ou informações presentes nos livros didáticos.

Ficou evidente que, ao vivenciar esses locais, os alunos desenvolvem uma consciência histórica mais apurada, compreendem as relações entre passado, presente e futuro, além de reconhecerem a própria realidade e o território onde vivem como parte fundamental dos processos históricos. Essa prática também favorece o fortalecimento da identidade cultural e do sentimento de pertencimento, uma vez que permite valorizar a memória coletiva, os saberes locais e o patrimônio cultural como fontes legítimas de conhecimento.

Além disso, as saídas pedagógicas estimulam o pensamento crítico, a curiosidade, a capacidade de análise e interpretação, habilidades essenciais para a formação de cidadãos autônomos, participativos e comprometidos com a sociedade. Ao aproximar a escola do seu entorno, essa metodologia amplia os limites do espaço educativo, promove o diálogo entre instituição escolar e comunidade e contribui para uma educação mais dinâmica, contextualizada e alinhada aos princípios de uma educação crítica e transformadora.

Portanto, conclui-se que a inserção sistemática de saídas pedagógicas no planejamento escolar representa um caminho eficaz para qualificar o ensino de História, tornando-o mais envolvente e relevante, ao mesmo tempo em que prepara os estudantes para compreender, respeitar e preservar a diversidade e a riqueza da sua própria história e cultura.

O estudo sobre a importância das saídas pedagógicas para a aprendizagem em História no Ensino Fundamental II mostra-se relevante diante da necessidade de desenvolver metodologias que tornem o processo de ensino e aprendizagem mais significativos, participativo e contextualizado. Em um cenário educacional marcado pelo desafio de despertar o interesse dos estudantes pelos conteúdos históricos,

as saídas pedagógicas surgem como uma estratégia capaz de aproximar a teoria da prática, permitindo que os alunos vivenciem e observem elementos históricos presentes em seu cotidiano.

A relevância desta pesquisa também está relacionada à valorização da educação patrimonial e da história local, uma vez que as visitas a museus, monumentos, centros culturais, sítios históricos e outros espaços de memória favorecem o contato direto dos estudantes com fontes históricas e patrimônios culturais. Essa experiência contribui para a construção do conhecimento histórico de forma mais concreta, estimulando a reflexão crítica sobre a preservação da memória coletiva e da identidade cultural das comunidades.

Além disso, o estudo é importante porque evidencia o potencial das saídas pedagógicas para promover uma aprendizagem mais dinâmica e interdisciplinar. Ao explorar diferentes espaços educativos, os alunos desenvolvem habilidades de observação, investigação, análise e interpretação, fortalecendo competências essenciais para sua formação acadêmica e cidadã. Essas atividades também favorecem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, tornando-os protagonistas na construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se à contribuição das saídas pedagógicas para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e da compreensão dos processos históricos em diferentes escalas. Ao conhecer a história de sua comunidade e de seu patrimônio cultural, o estudante passa a compreender melhor sua inserção na sociedade e sua relação com os acontecimentos históricos mais amplos, desenvolvendo uma visão crítica sobre o passado e o presente.

Por fim, esta pesquisa possui relevância acadêmica e social por contribuir para as discussões sobre práticas inovadoras no ensino de História, oferecendo subsídios para professores, gestores e demais profissionais da educação interessados em ampliar as possibilidades metodológicas no Ensino Fundamental II. Dessa forma, o estudo reforça a importância de experiências educativas que ultrapassem os limites da sala de aula, promovendo uma aprendizagem mais significativa, crítica e conectada à realidade dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História.**Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva.**Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992.

DE BARROS, Carlos Henrique Farias. Ensino de História, memória e história local.**Criar Educação**, v. 2, n. 2, 2013.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades.**Cadernos Cedes**, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005.

DOS SANTOS SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização.**Revista História da Educação**, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Desafios do ensino de história.**Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 21, p. 79-94, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira.**Educação e Realidade**, v. 36, n. 01, p. 191-211, 2011.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas.**Revista Brasileira de História**, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Meio ambiente e ensino de História.**História & Ensino**, v. 9, p. 37-61, 2003.

TEIXEIRA, Cláudia Adriana Rocha. A educação patrimonial no ensino de História.**BIBLOS-Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2008.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e Tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em Ensino de História.**Revista Cadernos do Ceom**, v. 21, n. 28, p. 15-32, 2008.



A IMPORTÂNCIA DA MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF MUSIC EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ANA ISABEL DA COSTA
Graduação Pedagogia, Faculdade Ítalo Brasileiro, 2014; Graduação em Artes Visuais, Faculdade De Educação Paulista, 2023; local de trabalho, Professora Educação básica, CEI Jardim São Luíz II.

RESUMO

A musicalização constitui uma importante estratégia pedagógica para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para aspectos cognitivos, motores, afetivos, sociais e culturais. A música está presente em diferentes momentos da vida humana e, no contexto educacional, pode ser utilizada como recurso de aprendizagem, expressão, comunicação e interação. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da musicalização na educação, destacando suas contribuições para o desenvolvimento infantil e para a construção de aprendizagens significativas. A pesquisa fundamenta-se em estudos de autores como Vygotsky, Piaget, Wallon, Kishimoto, Brito e Schafer, além das orientações presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A discussão evidencia que as experiências musicais favorecem a percepção, a memória, a atenção, a criatividade, a coordenação motora, a linguagem e a socialização. Também se destaca o papel do professor como mediador das experiências musicais, planejando atividades que respeitem a faixa etária, os interesses, as necessidades e as diferentes formas de participação dos estudantes. Conclui-se que a musicalização não deve ser compreendida apenas como entretenimento ou atividade complementar, mas como uma possibilidade pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento integral e uma educação mais significativa, inclusiva e humanizadora.

Palavras-chave: Musicalização; Educação infantil; Desenvolvimento infantil, Aprendizagem.

ABSTRACT

Musical education constitutes an important pedagogical strategy for the child's holistic development, contributing to cognitive, motor, affective, social, and cultural aspects. Music is present at various stages of human life and, within the educational context, can serve as a resource for learning, expression,

communication, and interaction. This article aims to analyze the importance of musical education, highlighting its contributions to child development and the construction of meaningful learning experiences. The research is grounded in the work of authors such as Vygotsky, Piaget, Wallon, Kishimoto, Brito, and Schafer, as well as the guidelines set forth in the Law of Directives and Bases of National Education (LDB) and the National Common Curricular Base (BNCC). The discussion demonstrates that musical experiences foster perception, memory, attention, creativity, motor coordination, language skills, and socialization. It also highlights the teacher's role as a mediator of these musical experiences, planning activities that respect students' age groups, interests, needs, and diverse forms of participation. The study concludes that musical education should not be viewed merely as entertainment or a supplementary activity, but rather as a pedagogical approach capable of fostering holistic development and promoting an education that is more meaningful, inclusive, and humanizing.

Keywords: Musical education; Early childhood education; Child development; Learning.

INTRODUÇÃO

A educação possui papel fundamental no desenvolvimento humano, uma vez que possibilita ao indivíduo construir conhecimentos, desenvolver habilidades, estabelecer relações sociais e participar ativamente da sociedade. Nesse processo, diferentes linguagens podem ser utilizadas como instrumentos de aprendizagem, entre elas a linguagem musical. A música faz parte da experiência humana desde os primeiros momentos da vida e está presente em manifestações culturais, religiosas, sociais, familiares e escolares.

No ambiente educacional, a musicalização apresenta inúmeras possibilidades pedagógicas. Por meio de cantigas, brincadeiras cantadas, exploração de sons, instrumentos musicais, movimentos corporais, histórias sonorizadas e atividades de criação, a criança pode desenvolver diferentes habilidades enquanto participa de experiências prazerosas e significativas.

A musicalização não deve ser compreendida simplesmente como ensinar a criança a cantar ou tocar determinado instrumento. Trata-se de proporcionar experiências que permitam ao estudante perceber, explorar, criar, reproduzir, interpretar e atribuir significado aos sons e às músicas presentes em seu cotidiano.

De acordo com Brito (2003), o trabalho com música na educação infantil deve considerar a criança como sujeito ativo, oferecendo oportunidades para que ela explore sons, produza diferentes possibilidades sonoras e participe de experiências de criação musical.

Nesse sentido, a música pode contribuir para uma educação que considere a criança em sua integralidade. Os aspectos cognitivos não estão separados das dimensões afetivas, sociais e motoras. Ao cantar, movimentar-se, ouvir uma música ou participar de uma brincadeira musical, a criança utiliza simultaneamente diferentes capacidades.

A perspectiva de desenvolvimento apresentada por Vygotsky permite compreender que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e culturais. Assim, as experiências musicais realizadas coletivamente podem constituir importantes momentos de interação, comunicação e construção de conhecimentos.

Para Vygotsky (1998),

> o desenvolvimento humano está profundamente relacionado às relações sociais e culturais estabelecidas pelo indivíduo. Dessa maneira, as atividades musicais coletivas podem favorecer processos de interação e aprendizagem.

Piaget também oferece importantes contribuições para compreender a relação entre ação e desenvolvimento. A criança constrói conhecimentos por meio da interação com o ambiente e da organização progressiva de suas experiências. Nesse contexto, as atividades musicais podem estimular a exploração, a percepção e a organização de diferentes experiências.

Wallon, por sua vez, evidencia a importância da afetividade e do movimento no desenvolvimento infantil. A música apresenta estreita relação com essas dimensões, pois envolve ritmo, movimento corporal, emoções e interação com outras pessoas.

A Base Nacional Comum Curricular também reconhece a importância das diferentes linguagens na educação e destaca experiências relacionadas às artes e à expressão das crianças. Nesse sentido, a música pode integrar práticas pedagógicas que favoreçam a expressão, a criação e a participação.

O objetivo deste artigo é analisar a importância da musicalização na educação, especialmente em relação ao desenvolvimento infantil e aos processos de aprendizagem. Busca-se compreender de que maneira as práticas musicais podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e cultural dos estudantes.

Além disso, pretende-se discutir o papel do professor na organização das experiências musicais e destacar a necessidade de uma prática pedagógica que compreenda a música como linguagem e como possibilidade de aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A MÚSICA

A infância é uma etapa marcada por intensas transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Nesse período, as experiências oferecidas à criança podem contribuir significativamente para seu desenvolvimento.

A musicalização pode integrar esse conjunto de experiências porque possibilita que a criança utilize diferentes sentidos e capacidades simultaneamente.

Ao acompanhar uma música com palmas, por exemplo, a criança precisa ouvir, perceber o ritmo, coordenar o movimento e manter a atenção. Quando participa de uma roda musical, precisa observar os colegas, respeitar determinadas regras e interagir com o grupo.

A perspectiva de Piaget permite compreender que o conhecimento é construído progressivamente a partir da ação e da interação da criança com o ambiente. As experiências musicais, nesse sentido, podem constituir situações de exploração e construção de conhecimentos.

Piaget compreende a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Essa perspectiva pode ser relacionada à musicalização porque as experiências musicais podem envolver exploração, descoberta e experimentação.

A criança não precisa receber passivamente informações sobre música. Ela pode investigar os

sons.

Pode descobrir, por exemplo, que bater em uma caixa produz um som diferente de bater em uma lata. Pode perceber que determinado objeto produz um som mais forte ou mais fraco.

Essas experiências favorecem a construção de relações e conceitos.

A teoria de Piaget permite compreender a aprendizagem como um processo ativo, no qual a criança constrói conhecimentos a partir de sua interação com o ambiente.

A musicalização também pode favorecer o desenvolvimento da memória. Canções infantis geralmente apresentam repetições de palavras, melodias e estruturas rítmicas. Ao memorizar uma música, a criança exercita a capacidade de lembrar sequências e estabelecer associações.

A linguagem também pode ser estimulada por meio das canções. A criança entra em contato com novas palavras, rimas, sons e estruturas linguísticas.

Cantigas como brincadeiras tradicionais possibilitam trabalhar sons das palavras, ritmo, repetição e ampliação do vocabulário.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E A CONTRIBUIÇÃO DA MUSICALIZAÇÃO

O desenvolvimento cognitivo envolve processos relacionados à atenção, memória, percepção, raciocínio, linguagem e resolução de problemas. As experiências musicais podem contribuir para o estímulo dessas capacidades.

Ao ouvir uma sequência sonora e posteriormente reproduzi-la, a criança precisa prestar atenção e utilizar a memória. Ao identificar diferenças entre sons, desenvolve sua capacidade de percepção.

As atividades musicais também podem trabalhar conceitos matemáticos. O ritmo envolve organização temporal, sequência e repetição. Assim, bater palmas seguindo determinado padrão pode contribuir para a compreensão de sequências.

A teoria de Piaget destaca a importância da ação da criança na construção do conhecimento. As atividades musicais que envolvem experimentação, repetição e organização podem favorecer experiências importantes para essa construção.

A música também pode ser utilizada para introduzir ou reforçar conteúdos pedagógicos. Canções sobre números, letras, animais, cores, partes do corpo e fenômenos naturais podem tornar determinados conteúdos mais acessíveis e significativos.

O desenvolvimento cognitivo da criança está relacionado à sua interação ativa com o ambiente. Nesse sentido, Piaget (1998, p. 15) afirma que,

> “o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas”.

Essa perspectiva permite compreender que as experiências musicais podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo infantil, pois, ao ouvir, explorar, reproduzir e criar sons, a criança participa

ativamente de situações que estimulam a atenção, a memória, a percepção, a criatividade e a construção de novos conhecimentos.

Entretanto, é importante evitar uma utilização excessivamente instrumental da música. A música possui valor próprio como linguagem artística e cultural.

Por isso, a criança também precisa ter oportunidades para apreciar, criar e experimentar música sem que toda atividade musical esteja subordinada a outro conteúdo.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL, MUSICALIZAÇÃO E AFETIVIDADE

A música apresenta forte relação com as emoções. Uma determinada melodia pode despertar alegria, tranquilidade, lembranças ou sentimentos diversos.

No ambiente escolar, essa característica pode ser aproveitada para criar momentos de acolhimento, expressão e interação.

Wallon compreende o desenvolvimento humano considerando a integração entre afetividade, movimento, inteligência e relações sociais. A música pode dialogar com essas dimensões, pois envolve emoções, expressão corporal e interação.

A perspectiva de Wallon permite compreender que a afetividade possui papel significativo no desenvolvimento infantil e que as emoções participam das relações estabelecidas pela criança com o ambiente e com outras pessoas.

A música pode ser utilizada, por exemplo, no momento de acolhida das crianças, na organização da rotina, em atividades de relaxamento ou em situações de expressão dos sentimentos.

O professor pode propor que os estudantes escolham músicas que representem determinados sentimentos ou que criem sons para representar emoções.

Essa prática permite que a criança perceba que suas emoções podem ser expressas por diferentes linguagens.

A música apresenta uma forte relação com a dimensão afetiva da criança, podendo contribuir para a expressão de sentimentos, emoções e experiências. As atividades musicais realizadas no ambiente escolar podem proporcionar momentos de interação, acolhimento e comunicação, permitindo que a criança manifeste aquilo que sente por meio da voz, dos gestos, dos movimentos e dos sons.

Segundo Wallon,

> A emoção é, portanto, um fato fisiológico em sua natureza e, ao mesmo tempo, um comportamento social em sua função. É pela emoção que se estabelecem os primeiros vínculos entre a criança e o meio humano, constituindo-se, assim, uma forma de comunicação anterior à linguagem propriamente dita. (WALLON, 2007, p.25.

A partir dessa perspectiva, percebe-se que a afetividade ocupa lugar importante no

desenvolvimento infantil. A música pode favorecer essas experiências porque possibilita à criança expressar emoções e estabelecer relações com outras pessoas. Ao cantar uma música, acompanhar seu ritmo, realizar movimentos corporais ou participar de uma atividade musical coletiva, a criança não está apenas desenvolvendo habilidades musicais, mas também construindo formas de comunicação e interação.

Nesse sentido, a musicalização pode contribuir para um ambiente escolar mais acolhedor e humanizado, no qual os sentimentos das crianças sejam reconhecidos e valorizados. As experiências musicais podem ainda favorecer a autoestima, a confiança, a participação e o sentimento de pertencimento ao grupo.

DESENVOLVIMENTO MOTOR E A MUSICALIZAÇÃO

A música possui estreita relação com o movimento. As atividades que envolvem dança, palmas, gestos, instrumentos e deslocamentos corporais podem contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora.

Na educação infantil, por exemplo, atividades de movimento acompanhadas por música podem estimular equilíbrio, lateralidade, orientação espacial e coordenação.

A concepção de Wallon sobre o desenvolvimento infantil destaca a importância do movimento como uma dimensão fundamental da relação da criança com o mundo.

As brincadeiras musicais também podem contribuir para o desenvolvimento da motricidade fina. Manipular instrumentos simples, chocalhos, tambores, objetos sonoros e outros materiais exige diferentes movimentos das mãos e dos dedos.

Por outro lado, atividades de dança e deslocamento estimulam a motricidade ampla.

O professor deve, entretanto, respeitar as diferenças individuais. Nem todas as crianças apresentam o mesmo ritmo de desenvolvimento motor. Por isso, as atividades precisam permitir diferentes formas de participação.

MUSICALIZAÇÃO, BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM

A brincadeira é uma importante forma de aprendizagem durante a infância. Por meio dela, a criança experimenta papéis, estabelece relações, utiliza a imaginação e desenvolve diferentes habilidades.

Kishimoto destaca a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e para a construção de experiências significativas. Para Kishimoto, o brincar constitui uma experiência fundamental da infância e pode favorecer aprendizagens relacionadas à interação social, à imaginação e ao desenvolvimento de diferentes capacidades.

As brincadeiras musicais aproximam música e ludicidade. Roda, cantigas, jogos de imitação, brincadeiras de ritmo e atividades com instrumentos podem transformar a aprendizagem em uma

experiência prazerosa. A música pode também estimular a imaginação.

Uma história pode ser acompanhada por sons produzidos pelas próprias crianças. O som da chuva pode ser representado com os dedos, o vento pode ser produzido com a boca e os animais podem ser representados por diferentes sons.

Dessa maneira, a criança participa ativamente da construção da experiência.

A MÚSICA NA BNCC E NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação brasileira possui documentos legais e curriculares que orientam o trabalho pedagógico. Entre eles estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular.

A LDB estabelece os princípios e fundamentos da educação nacional.

> A Lei nº 9.394/1996 determina que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Essa compreensão reforça a necessidade de uma educação que dialogue com a realidade dos estudantes e considere diferentes dimensões da formação humana.

A arte também possui lugar importante na educação básica.

Segundo a LDB,

> “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, a música pode integrar as experiências artísticas oferecidas pela escola.

A BNCC apresenta as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica e valoriza diferentes linguagens e experiências artísticas.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), as experiências com diferentes linguagens artísticas possibilitam às crianças ampliar formas de expressão, criação, comunicação e participação cultural.

Na educação infantil, a música pode estar presente especialmente nas experiências relacionadas aos campos de experiências, como “Corpo, gestos e movimentos” e “Traços, sons, cores e formas”.

Dessa maneira, o trabalho musical pode estar integrado ao planejamento pedagógico e não ser tratado apenas como uma atividade eventual.

Brito é uma importante referência para a discussão da música na educação infantil. Sua contribuição está relacionada à compreensão da criança como sujeito capaz de explorar, produzir e criar música.

A educação musical não deve limitar-se à reprodução de músicas apresentadas pelo professor. A criança deve possuir oportunidades para experimentar sons e construir suas próprias produções.

Brito (2003) defende que o trabalho musical com crianças deve valorizar a exploração sonora, a

criação e a participação ativa, reconhecendo que a criança pode produzir música de diferentes maneiras.

Essa perspectiva modifica o papel do professor. Em vez de apenas ensinar músicas prontas, o educador pode criar situações para que as crianças descubram possibilidades sonoras.

Objetos do cotidiano podem ser utilizados como recursos musicais. Potes, caixas, papéis, garrafas e outros materiais podem produzir sons diferentes, desde que utilizados de maneira segura.

A teoria de Vygotsky oferece importante contribuição para compreender a aprendizagem como processo social.

A criança aprende por meio das relações que estabelece com outras pessoas e com os instrumentos culturais presentes em seu contexto.

A música constitui uma manifestação cultural e, portanto, pode participar desses processos de aprendizagem.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está relacionado às relações sociais e à apropriação dos instrumentos culturais. A música pode ser entendida como uma dessas formas culturais que participam das experiências humanas.

As atividades musicais em grupo criam situações de colaboração.

Uma criança pode aprender determinado ritmo observando outra. O professor pode demonstrar um movimento e os estudantes podem reproduzi-lo.

MUSICALIZAÇÃO E INCLUSÃO

A educação inclusiva pressupõe que todos os estudantes tenham oportunidades de participação e aprendizagem.

A música apresenta grande potencial inclusivo porque permite diferentes formas de participação.

Uma criança pode cantar. Outra pode bater palmas. Outra pode movimentar o corpo. Outra pode manipular um instrumento. Outra pode simplesmente escutar e demonstrar sua participação por meio de expressões corporais. O importante é que a atividade seja planejada para possibilitar a participação de todos.

A perspectiva inclusiva presente nas políticas educacionais brasileiras pressupõe a garantia do direito à educação e a criação de condições para que diferentes estudantes participem dos processos de aprendizagem.

A educação inclusiva deve garantir a participação de todos os estudantes, respeitando suas diferenças e necessidades. Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 28) afirma que

> “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional”

Essa perspectiva reforça que as atividades de musicalização devem ser planejadas de maneira flexível, considerando as diferentes formas de participação e expressão das crianças. Assim, o professor deve adaptar materiais, estratégias e formas de interação para que todos possam participar

das experiências musicais.

A musicalização pode contribuir para diminuir barreiras de participação quando o professor utiliza recursos diversificados e respeita as particularidades dos estudantes.

MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO E A BNCC



Fonte: https://clavedec.com.br/2024/02/como-trabalhar-musicalizacao-na-educacao-infantil/ Acesso: 03.set.26.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a musicalização possui importante papel no processo educativo. Mais do que uma atividade recreativa, a música constitui uma linguagem artística, cultural e pedagógica capaz de contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

As experiências musicais podem favorecer aspectos cognitivos, motores, afetivos, sociais e culturais. Ao cantar, ouvir, dançar, criar sons, explorar instrumentos e participar de atividades coletivas, a criança desenvolve diferentes habilidades e estabelece relações significativas com o mundo.

As contribuições de Piaget possibilitam compreender a importância da ação e da experimentação no processo de construção do conhecimento. Vygotsky permite destacar a dimensão social e cultural da aprendizagem, enquanto Wallon evidencia a relação entre afetividade, movimento e inteligência. Kishimoto contribui para a compreensão da importância do brincar, e Brito e Schafer apresentam importantes reflexões sobre a educação musical, a exploração sonora, a criação e a escuta.

A legislação educacional brasileira também oferece fundamentos para a presença das artes

na educação. A LDB reconhece a importância do ensino da arte na educação básica, enquanto a BNCC valoriza experiências relacionadas às diferentes linguagens e formas de expressão.

Dessa maneira, a musicalização pode integrar o currículo e o planejamento pedagógico de maneira intencional, contribuindo para uma educação mais significativa.

É importante, contudo, que o professor não transforme a música apenas em um recurso para ensinar outros conteúdos. A música possui valor como conhecimento, expressão artística e manifestação cultural. Por isso, as crianças devem ter oportunidades de apreciar, explorar, criar e participar de experiências musicais.

Também é necessário destacar a importância da formação docente. Para que a musicalização seja desenvolvida de maneira adequada, os professores precisam ter acesso a conhecimentos e estratégias que lhes permitam planejar experiências musicais diversificadas e inclusivas.

No contexto da educação inclusiva, a música apresenta ainda grande potencial para ampliar a participação dos estudantes. As diferentes formas de expressão musical permitem que cada criança participe de acordo com suas possibilidades, seja por meio da voz, do movimento, da exploração de instrumentos, da escuta ou de outras formas de comunicação.

Conclui-se, portanto, que a musicalização deve ser reconhecida como uma importante possibilidade pedagógica para a formação integral da criança. Quando planejada de maneira consciente, respeitosa e criativa, pode contribuir para uma escola mais participativa, inclusiva, culturalmente diversificada e humanizadora.

Assim, investir na musicalização significa ampliar as possibilidades de aprendizagem e reconhecer que educar também significa oferecer oportunidades para que as crianças possam ouvir, criar, expressar-se, movimentar-se, interagir e produzir cultura.

REFERÊNCIAS

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. **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.

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

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

Palavras-chave: Alfabetização científica; Formação cidadã; Ensino de Ciências; Educação Básica.



RACISMO INSTITUCIONAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DESIGUALDADES EDUCACIONAIS, AÇÕES AFIRMATIVAS E O ENFRENTAMENTO DA DISCRIMINAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

INSTITUTIONAL RACISM AND ANTI-RACIST EDUCATION: EDUCATIONAL INEQUALITIES, AFFIRMATIVE ACTION, AND CONFRONTING DISCRIMINATION IN DAILY SCHOOL LIFE

ANA MARIA GONÇALVES
Pedagoga formada pela Faculdade Sumaré (2018), com Pós-graduação em andamento em Alfabetização e Letramento. Possuo experiência na Educação Infantil desde 2019, atualmente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

RESUMO
A educação antirracista é frequentemente reduzida à inclusão de conteúdos sobre a história e a cultura afro-brasileira no currículo, o que deixa intacta a dimensão institucional do racismo, isto é, o modo como rotinas, critérios, expectativas e procedimentos escolares produzem desvantagens sistemáticas para estudantes negros. Este artigo analisa o racismo institucional como categoria de compreensão do funcionamento da escola brasileira e discute os instrumentos disponíveis para seu enfrentamento. Parte-se da distinção entre preconceito individual, discriminação e racismo estrutural, com exame dos efeitos do mito da democracia racial sobre a percepção dos profissionais da educação a respeito das relações raciais na escola. Analisam-se, em seguida, as desigualdades educacionais evidenciadas pelos indicadores oficiais, os fundamentos jurídicos e políticos das ações afirmativas e os marcos legais recentes que ampliaram essas políticas no Brasil. O artigo discute ainda os procedimentos institucionais de enfrentamento de situações de discriminação no cotidiano escolar, sustentando que a resposta improvisada e individual é insuficiente e que a escola precisa dispor de protocolos definidos coletivamente, articulados ao projeto político-pedagógico e às garantias previstas na legislação de proteção à criança e ao adolescente. Discute-se, por fim, a noção de clima escolar como dimensão observável da experiência de pertencimento dos estudantes. Conclui-se que a educação antirracista exige transformação das práticas institucionais, produção e análise de dados desagregados por cor ou raça e responsabilização coletiva, não podendo ser reduzida à sensibilização individual dos profissionais.
Palavras-chave: Racismo Institucional; Educação Antirracista; Ações Afirmativas; Desigualdades Educacionais; Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

Anti-racist education is often reduced to the inclusion of content regarding Afro-Brazilian history and culture in the curriculum, leaving the institutional dimension of racism intact—that is, the way school routines, criteria, expectations, and procedures generate systematic disadvantages for Black students. This article analyzes institutional racism as a category for understanding the functioning of Brazilian schools and discusses the tools available to address it. It begins by distinguishing between individual prejudice, discrimination, and structural racism, examining how the myth of racial democracy affects educators' perceptions of race relations within schools. It then analyzes educational inequalities revealed by official indicators, the legal and political foundations of affirmative action, and the recent legal frameworks that have expanded these policies in Brazil. The article also discusses institutional procedures for addressing discrimination in daily school life, arguing that improvised, individual responses are insufficient; instead, schools require collectively defined protocols aligned with their political-pedagogical projects and the safeguards established by legislation protecting children and adolescents. Finally, it discusses the concept of school climate as an observable dimension of students' sense of belonging. The article concludes that anti-racist education requires transforming institutional practices, producing and analyzing data disaggregated by color or race, and fostering collective accountability; it cannot be reduced merely to raising individual awareness among professionals.
Keywords: Institutional Racism; Anti-racist Education; Affirmative Action; Educational Inequalities; Daily School Life.

INTRODUÇÃO

Quando uma escola brasileira decide enfrentar o racismo, o caminho mais frequente é o curricular: incluem-se conteúdos sobre história africana, organizam-se atividades em novembro, ampliam-se os acervos literários e promovem-se debates sobre diversidade. Essas iniciativas são necessárias e decorrem de determinação legal, mas apresentam um limite estrutural raramente explicitado. Elas atuam sobre o que a escola ensina e deixam intacto o modo como a escola funciona. É possível que uma instituição amplie substancialmente seus conteúdos sobre cultura negra e mantenha, simultaneamente, práticas de avaliação, encaminhamento disciplinar, distribuição de expectativas e organização de turmas que produzem desvantagens sistemáticas para os estudantes negros.

O problema que orienta este artigo situa-se precisamente nesse ponto: como identificar e enfrentar as dimensões institucionais do racismo escolar, aquelas que operam por meio de rotinas e procedimentos aparentemente neutros e que, por isso mesmo, escapam à percepção dos profissionais envolvidos? A questão exige deslocamento conceitual. Enquanto o racismo for compreendido apenas como conduta individual mal-intencionada, a resposta institucional se limitará à identificação de culpados e à sensibilização dos profissionais, deixando intocadas as estruturas que produzem desigualdade independentemente das intenções.

Esse deslocamento encontra fundamentação consolidada. Silvio Almeida sustenta que o racismo constitui processo estrutural que organiza as relações sociais e institucionais, manifestando-se como regra e não como exceção, o que significa que instituições reproduzem desigualdades raciais mesmo quando seus integrantes não professam preconceitos explícitos (Almeida, 2019). Aplicada à escola, essa compreensão exige que a análise se dirija aos procedimentos, aos critérios e aos resultados produzidos, e não apenas às declarações e intenções dos profissionais.

A relevância dessa discussão é reforçada pelos indicadores oficiais. O estudo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística sobre desigualdades sociais por cor ou raça evidencia disparidades persistentes entre brancos, pretos e pardos em dimensões como trabalho, rendimento, moradia, educação, violência e representação política, apesar de pretos e pardos constituírem a maioria da população brasileira (IBGE, 2022). Esses dados não descrevem realidades externas à escola. Eles expressam trajetórias que se constituem, em grande medida, no interior do sistema educacional, por meio de processos de repetência, defasagem, evasão e diferenciação de oportunidades.

Este artigo tem por objetivo analisar o racismo institucional como categoria de compreensão do funcionamento da escola brasileira e examinar os instrumentos disponíveis para seu enfrentamento, articulando dimensão conceitual, marcos legais, políticas de ação afirmativa e procedimentos institucionais no cotidiano escolar. Constitui-se como estudo teórico de natureza bibliográfica e documental, mobilizando legislação, indicadores oficiais e produção acadêmica do campo dos estudos das relações raciais e da educação. O texto se organiza em seis seções de desenvolvimento, dedicadas à delimitação conceitual, aos efeitos do mito da democracia racial, às desigualdades educacionais, às ações afirmativas, aos procedimentos de enfrentamento da discriminação e à noção de clima escolar.

PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E RACISMO INSTITUCIONAL: DELIMITAÇÃO CONCEITUAL

A imprecisão conceitual compromete a análise e, com frequência, inviabiliza a intervenção. Preconceito designa julgamento prévio, atitude ou representação negativa dirigida a determinado grupo. Discriminação refere-se à conduta, isto é, ao tratamento diferenciado e desvantajoso efetivamente praticado. Racismo, por sua vez, designa o sistema de hierarquização que atribui valores desiguais a grupos humanos a partir de marcadores raciais, organizando distribuição de poder, recursos e reconhecimento. As três categorias se relacionam, mas não se equivalem, e confundi-las produz respostas inadequadas.

Antonio Sérgio Alfredo Guimarães analisa o racismo brasileiro como fenômeno historicamente específico, marcado pela recusa da existência de raças biológicas combinada à permanência de hierarquias raciais operantes nas relações sociais, o que produz um padrão de discriminação que se realiza sem declaração explícita de doutrinas racistas (Guimarães, 1999). Essa especificidade explica por que o enfrentamento do racismo no Brasil enfrenta dificuldade adicional: a negação da existência do problema constitui parte do próprio problema.

O conceito de racismo institucional acrescenta dimensão decisiva à análise. Ele designa o modo como organizações, por meio de suas normas, práticas e procedimentos, produzem resultados desiguais para grupos raciais distintos, independentemente da intenção consciente de seus integrantes. Aplicado à escola, o conceito permite examinar questões objetivas: quem é encaminhado com mais frequência para atendimento especializado, quem recebe mais advertências disciplinares, quem é sistematicamente distribuído nas turmas consideradas mais difíceis, sobre quem recaem as expectativas mais baixas de

desempenho e quem tem menos oportunidade de ocupar posições de destaque nas atividades escolares.

Carlos Hasenbalg contribuiu decisivamente para essa perspectiva ao demonstrar que as desigualdades raciais brasileiras não constituem resíduo do passado escravista destinado a desaparecer com a modernização, mas resultam de mecanismos de discriminação que operam continuamente no presente, produzindo desvantagens cumulativas ao longo do ciclo de vida (Hasenbalg, 2005). Essa formulação tem consequência direta para a educação: a desigualdade racial não se dissolve com a simples ampliação do acesso à escola, pois se reproduz também no interior do sistema escolar.

A delimitação conceitual tem consequência prática imediata no tratamento das situações cotidianas. Apelidos relativos a cabelo, cor da pele e traços fisionômicos são frequentemente classificados como brincadeira, categoria que desloca a análise da conduta para a intenção declarada de quem a praticou. O critério pedagógico adequado não é a intenção, mas o efeito produzido e o conteúdo mobilizado. Cavalleiro demonstrou que essas manifestações se repetem sistematicamente no cotidiano escolar e produzem efeitos cumulativos sobre a autoimagem das crianças negras, o que impede tratá-las como episódios menores destituídos de significado (Cavalleiro, 2000).

Sueli Carneiro acrescenta a essa análise a articulação entre racismo, sexismo e desigualdade, evidenciando que a experiência das mulheres negras não se compreende pela soma de opressões isoladas, mas pela intersecção de determinações que produzem posições sociais específicas (Carneiro, 2011). Na escola, essa perspectiva permite examinar situações que a análise unidimensional não alcança, como o tratamento diferenciado dirigido a meninas negras em relação a comportamento, corpo e sexualidade, ou as expectativas específicas projetadas sobre meninos negros no que se refere à disciplina e à indisciplina.

O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E SEUS EFEITOS SOBRE A ESCOLA

A ideologia da democracia racial constitui um dos principais obstáculos ao enfrentamento do racismo na educação brasileira. A representação do Brasil como país da convivência harmoniosa entre raças, sem conflitos comparáveis aos de outras sociedades, cumpriu historicamente a função de deslegitimar reivindicações da população negra e de descrever como excepcionais situações que são sistemáticas. Florestan Fernandes analisou como a sociedade brasileira produziu formas de acomodação racial que preservaram hierarquias sob a aparência de tolerância, dificultando o reconhecimento do racismo como problema estrutural (Fernandes, 2008).

Na escola, essa ideologia produz efeitos precisos. O primeiro é a negação: situações de discriminação são interpretadas como brincadeiras, conflitos comuns entre crianças ou episódios isolados sem conteúdo racial. O segundo é a individualização: quando o racismo é reconhecido, atribui-se a responsabilidade a um sujeito específico, tratado como exceção moral, o que dispensa a instituição de examinar suas próprias práticas. O terceiro é a inversão: quem denuncia o racismo é frequentemente descrito como pessoa que cria problemas, exagera ou politiza indevidamente as relações escolares.

Maria Aparecida Silva Bento analisa a dimensão da branquitude nesse processo, identificando um pacto de silêncio pelo qual os brancos evitam nomear os privilégios decorrentes da hierarquia racial, transferindo a questão racial exclusivamente para a população negra, tratada como portadora do problema (Bento, 2002). Esse mecanismo explica a recorrência de arranjos institucionais em que a temática racial é atribuída às profissionais negras da unidade, como se constituísse assunto de interesse particular e não responsabilidade coletiva.

Eliane Cavalleiro documentou os efeitos concretos desses mecanismos no cotidiano escolar, evidenciando que o silêncio dos adultos diante de situações de discriminação funciona como autorização tácita, produzindo consequências duradouras sobre a autoimagem e o pertencimento das crianças negras (Cavalleiro, 2000). O silêncio não é ausência de resposta institucional; é a resposta institucional que a escola oferece, e ela ensina, de modo eficaz, quem tem direito à proteção e quem deve aprender a suportar.

Nilma Lino Gomes demonstra que o movimento negro atuou historicamente como produtor de conhecimento e como agente educador da sociedade brasileira, pressionando o Estado a reconhecer a dimensão racial das políticas públicas e produzindo saberes emancipatórios sobre educação, cultura e identidade (Gomes, 2017). Reconhecer essa produção evita que o antirracismo escolar seja concebido como iniciativa benevolente da instituição em favor de um grupo, situando-o como resposta a demandas historicamente formuladas por sujeitos organizados.

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E TRAJETÓRIAS ESCOLARES

A análise das desigualdades educacionais exige atenção a um deslocamento ocorrido nas últimas décadas. A ampliação do acesso à Educação Básica reduziu significativamente as disparidades relativas à matrícula, o que levou parte do debate público a concluir precipitadamente pela superação do problema. As desigualdades, contudo, deslocaram-se do acesso para a permanência, o fluxo, a qualidade da oferta e a conclusão das etapas, dimensões nas quais as disparidades por cor ou raça permanecem expressivas, conforme evidenciam os indicadores oficiais (IBGE, 2022).

Ricardo Henriques analisou a evolução das condições de vida da população negra brasileira e demonstrou que a desigualdade racial na educação se manifesta de modo cumulativo, com diferenças de escolaridade que se ampliam ao longo das trajetórias e se convertem posteriormente em desigualdade de renda e de inserção ocupacional (Henriques, 2001). A escola, portanto, não apenas reflete desigualdades externas: ela participa de sua produção quando distribui de modo desigual as oportunidades de aprendizagem.

Alguns mecanismos escolares dessa produção são identificáveis. A repetência, por exemplo, incide de modo desproporcional sobre estudantes negros e produz efeitos cumulativos de defasagem, desmotivação e evasão. Os encaminhamentos para avaliação de dificuldades de aprendizagem também apresentam padrões racializados, com frequência maior de indicação de estudantes negros como

portadores de problemas individuais, quando as dificuldades poderiam ser compreendidas como resultado das condições de ensino oferecidas.

As práticas disciplinares constituem outro mecanismo relevante. A distribuição de advertências, suspensões e encaminhamentos a instâncias externas raramente é objeto de análise desagregada por cor ou raça nas escolas brasileiras, embora essa análise seja tecnicamente simples e altamente reveladora. Quando a instituição desconhece a distribuição racial de suas próprias sanções, ela permanece impedida de examinar criticamente seus critérios, o que preserva a suposição de neutralidade.

O Ensino Médio concentra parte expressiva dessas disparidades, sobretudo nos indicadores de abandono e de conclusão na idade adequada. A necessidade de conciliar estudo e trabalho incide de modo desigual sobre jovens negros, cujas famílias dispõem, em média, de menor renda e de menor patrimônio, conforme evidenciam os indicadores oficiais (IBGE, 2022). A escola frequentemente interpreta o abandono como decisão individual ou desinteresse, quando ele expressa a interação entre condições materiais e a incapacidade institucional de oferecer trajetórias compatíveis com essas condições.

A produção e a análise de dados desagregados constituem, portanto, exigência técnica e política. O Estatuto da Igualdade Racial estabelece o dever do poder público de assegurar a inclusão do quesito cor ou raça nos sistemas de informação e de promover políticas específicas de igualdade racial (Brasil, 2010). No cotidiano escolar, isso implica que os sistemas de matrícula, os registros de frequência e os instrumentos de avaliação institucional incorporem essa variável, e que a comunidade escolar analise os resultados obtidos.

Cabe ressalva importante. A produção de dados não constitui, por si mesma, transformação. Ela pode inclusive converter-se em ritual burocrático quando não é acompanhada de análise coletiva e de decisões concretas. O valor do dado está em sua capacidade de tornar visível aquilo que a percepção cotidiana não alcança e de submeter à discussão hipóteses que, sem evidências, permaneceriam no plano da opinião individual.

AÇÕES AFIRMATIVAS: FUNDAMENTOS, MARCOS LEGAIS E DEBATES

As ações afirmativas constituem políticas de caráter temporário ou permanente destinadas a corrigir desigualdades historicamente produzidas, promovendo acesso diferenciado a bens e posições sociais para grupos que enfrentam discriminação sistemática. Seu fundamento reside na distinção entre igualdade formal e igualdade material: tratar como iguais sujeitos posicionados de modo desigual pela história perpetua a desigualdade sob a aparência de neutralidade.

No Brasil, o marco jurídico dessas políticas consolidou-se progressivamente. O Estatuto da Igualdade Racial estabeleceu o dever estatal de promover a igualdade de oportunidades e de adotar programas específicos (Brasil, 2010). A Lei nº 12.711/2012 instituiu a reserva de vagas em instituições federais de ensino superior e técnico, posteriormente revista pela Lei nº 14.723/2023, que ampliou o

alcance da política e aprimorou seus critérios (Brasil, 2012; Brasil, 2023a). Mais recentemente, a Lei nº 15.142/2025 substituiu a legislação anterior sobre cotas em concursos públicos federais, ampliando a reserva para trinta por cento das vagas e incluindo, além da população negra, indígenas e quilombolas (Brasil, 2025).

A constitucionalidade dessas políticas foi apreciada pelo Supremo Tribunal Federal no julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186, em 2012, ocasião em que o tribunal reconheceu a compatibilidade da reserva de vagas com o princípio da igualdade, entendendo que a promoção da igualdade material autoriza tratamento diferenciado destinado a corrigir desigualdades históricas (Brasil, 2012b). A decisão encerrou, no plano jurídico, controvérsia que persiste no debate público.

Os argumentos contrários às ações afirmativas merecem exame sério, e não apenas rejeição. Sustenta-se, com frequência, que tais políticas ferem o mérito, que a desigualdade brasileira seria essencialmente de classe e não de raça, e que a definição de quem pertence a cada grupo racial seria arbitrária em um país marcado por intensa miscigenação. Esses argumentos possuem consistência aparente e circulam amplamente entre profissionais da educação, o que torna necessário examiná-los explicitamente nos espaços formativos.

A resposta ao primeiro argumento observa que o mérito individual se constitui em condições materiais desiguais, de modo que critérios formalmente neutros premiam trajetórias já favorecidas. Quanto ao segundo, os indicadores demonstram que, controlada a variável renda, permanecem diferenças significativas associadas à cor ou raça, o que indica a operação de mecanismo específico de discriminação (IBGE, 2022). Quanto ao terceiro, a experiência de implementação demonstrou que a autodeclaração, combinada a procedimentos de heteroidentificação, permite operacionalizar a política, ainda que persistam tensões relativas a esses procedimentos.

Cabe registrar que políticas de acesso, isoladamente, não asseguram permanência. A ampliação do ingresso de estudantes negros no ensino superior evidenciou a necessidade de políticas complementares de assistência estudantil, acolhimento institucional e enfrentamento do racismo no ambiente acadêmico, sem as quais o acesso conquistado pode ser inviabilizado ao longo do percurso formativo. A mesma lógica se aplica à Educação Básica: garantir matrícula não equivale a garantir condições de permanência e de aprendizagem, o que exige atenção institucional continuada.

No campo educacional, a legislação sobre ensino de história e cultura afro-brasileira e africana pode ser compreendida como ação afirmativa de natureza curricular. O parecer que fundamentou as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais situa expressamente essa política no campo das reparações, do reconhecimento e da valorização, articulando dimensão simbólica e dimensão material da igualdade (Brasil, 2004). Essa articulação é decisiva: reconhecimento sem redistribuição produz celebração vazia, e redistribuição sem reconhecimento mantém intacta a hierarquia simbólica.

ENFRENTAMENTO DA DISCRIMINAÇÃO NO COTIDIANO: PROCEDIMENTOS E RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL

Situações de discriminação racial ocorrem regularmente nas escolas brasileiras, e a qualidade da resposta institucional define, em grande medida, os efeitos produzidos sobre os envolvidos. A resposta mais comum é improvisada: o adulto que presencia a situação responde conforme sua sensibilidade e disponibilidade naquele momento, sem que exista orientação institucional definida. Essa improvisação produz respostas desiguais, dependentes de trajetórias pessoais, e transmite à comunidade escolar a mensagem de que o tema não constitui prioridade institucional.

A existência de protocolos definidos coletivamente altera essa condição. Um protocolo não é roteiro burocrático destinado a padronizar condutas de modo mecânico, mas acordo institucional que define o que deve ocorrer quando uma situação de discriminação é identificada: como acolher a vítima, como conduzir a conversa com quem praticou a ofensa, como comunicar as famílias envolvidas, como registrar o ocorrido, quais medidas pedagógicas serão adotadas e como o tema será trabalhado com o grupo. A definição prévia desses procedimentos protege os estudantes e também os profissionais.

Há fundamento legal explícito para essa exigência. O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece o dever de assegurar a crianças e adolescentes proteção integral e prioridade absoluta, incluindo a proteção contra toda forma de discriminação, violência e constrangimento (Brasil, 1990). A Lei nº 7.716/1989 tipifica os crimes resultantes de discriminação racial, tendo sido alterada pela Lei nº 14.532/2023, que equiparou a injúria racial ao crime de racismo, tornando-o imprescritível e inafiançável (Brasil, 1989; Brasil, 2023b). Esses marcos indicam que a omissão institucional diante de situações de racismo não constitui apenas falha pedagógica.

A dimensão pedagógica da resposta, contudo, não se esgota na dimensão jurídica. Punir sem elaborar não produz aprendizagem, e tratar toda situação como caso de polícia inviabiliza o trabalho educativo. A resposta consistente combina proteção imediata da vítima, responsabilização proporcional de quem praticou a ofensa, elaboração coletiva do ocorrido com o grupo e continuidade do trabalho formativo. Essa combinação exige que a escola disponha de repertório e de tempo institucional, o que remete novamente à formação continuada e à organização do trabalho pedagógico.

Um erro recorrente merece destaque: a exposição da vítima. Práticas como convocar a criança ofendida para relatar publicamente o ocorrido, promover conversas em que ela deve explicar ao grupo por que a ofensa a atingiu, ou transformá-la em exemplo pedagógico reencenam a violência sob a forma de intervenção educativa. O acolhimento requer conversa reservada, escuta cuidadosa e informação clara sobre as medidas que a instituição adotará.

O registro formal das ocorrências constitui componente frequentemente negligenciado. Anotar a situação, as medidas adotadas e os encaminhamentos realizados cumpre três funções: assegura continuidade quando há mudança de profissionais, permite identificar padrões de repetição envolvendo os mesmos estudantes ou os mesmos espaços da escola e constitui documentação institucional em caso de necessidade de acionamento da rede de proteção. O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece a articulação entre escola, conselho tutelar e demais órgãos do sistema de garantia de direitos, o que pressupõe informação registrada e não apenas relato oral (Brasil, 1990).

A relação com as famílias exige igualmente cuidado. Famílias de estudantes negros frequentemente relatam que suas denúncias de racismo foram minimizadas pela escola, o que produz desconfiança acumulada. Do outro lado, famílias de estudantes que praticaram ofensas raciais podem reagir defensivamente à comunicação institucional. Em ambos os casos, a existência de posicionamento institucional fundamentado, e não de resposta improvisada por profissionais isolados, constitui condição para o diálogo.

CLIMA ESCOLAR, PERTENCIMENTO E PROMOÇÃO DA EQUIDADE

A noção de clima escolar designa o conjunto de percepções compartilhadas por estudantes, profissionais e famílias sobre as relações, as normas e as práticas da instituição. Trata-se de dimensão observável e passível de investigação, que expressa com precisão a experiência cotidiana de pertencimento. Uma escola pode apresentar bons resultados em avaliações externas e, simultaneamente, produzir experiências sistemáticas de humilhação e invisibilidade para parte de seus estudantes.

A investigação do clima escolar sob a perspectiva racial exige perguntas específicas. Os estudantes negros sentem que suas manifestações são acolhidas? Percebem representação em imagens, materiais e referências apresentadas? Consideram que as regras são aplicadas com equidade? Identificam profissionais negros em posições de autoridade na instituição? Sentem-se seguros para relatar situações de discriminação? Essas questões podem ser investigadas por meio de instrumentos simples de escuta e produzem informações que os indicadores de desempenho não revelam.

A composição do quadro profissional constitui elemento relevante desse clima. A presença de professoras e professores negros, e sobretudo sua presença em funções de gestão e coordenação, produz efeitos sobre a experiência dos estudantes, ampliando o repertório de referências disponíveis. bell hooks argumenta que a sala de aula pode constituir espaço de reconhecimento e de exercício da liberdade quando o educador assume compromisso com uma prática engajada, que reconhece as experiências dos estudantes como matéria legítima de reflexão crítica (hooks, 2013).

Vera Candau contribui ao situar a perspectiva intercultural crítica como articulação entre reconhecimento da diferença e enfrentamento das desigualdades, recusando tanto o universalismo abstrato quanto o relativismo que celebra a diversidade sem tocar nas hierarquias que a atravessam (Candau, 2008). Aplicada ao clima escolar, essa perspectiva indica que a promoção do respeito genérico é insuficiente: a instituição precisa nomear as desigualdades específicas que operam em seu interior.

Paulo Freire oferece o princípio que articula essas dimensões ao sustentar que a prática educativa é sempre política, que ensinar exige respeito à identidade cultural dos educandos e que a leitura crítica do mundo constitui condição da formação humana (Freire, 1996). A educação antirracista, nessa perspectiva, não constitui acréscimo temático ao trabalho pedagógico, mas dimensão constitutiva de uma educação comprometida com a justiça.

Cabe registrar, por fim, que a transformação do clima escolar depende de continuidade. Ações concentradas, campanhas pontuais e projetos anuais produzem efeitos limitados quando não se convertem em mudanças nos procedimentos institucionais. A pergunta que permite avaliar a consistência do trabalho é objetiva: o que mudou nas rotinas, nos critérios e nos registros da escola? Se a resposta se limita à realização de eventos, a instituição permanece atuando sobre o que ensina, sem alterar o modo como funciona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida sustenta que a educação antirracista não se realiza pela via exclusivamente curricular. A inclusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana constitui exigência legal e componente necessário, mas incide sobre o que a escola ensina, deixando intactas as dimensões institucionais que produzem desvantagens sistemáticas para estudantes negros. Rotinas de avaliação, práticas disciplinares, critérios de encaminhamento e distribuição de expectativas operam com eficácia independentemente das intenções conscientes dos profissionais.

Verificou-se que o mito da democracia racial permanece produzindo efeitos concretos sobre a percepção institucional, mediante mecanismos de negação, individualização e inversão. Esses mecanismos explicam por que situações sistemáticas são interpretadas como episódios isolados e por que a responsabilidade pela temática racial é frequentemente transferida aos profissionais negros da unidade, como se constituísse interesse particular e não obrigação institucional decorrente de determinação normativa.

Constatou-se que as desigualdades educacionais se deslocaram do acesso para a permanência, o fluxo e a qualidade da oferta, dimensões nas quais as disparidades por cor ou raça permanecem expressivas. A produção e a análise de dados desagregados constituem, nesse contexto, instrumento essencial, pois tornam visíveis padrões que a percepção cotidiana não alcança. Seu valor, contudo, depende de análise coletiva e de decisões concretas, sem as quais o registro se converte em ritual burocrático.

Examinaram-se os fundamentos e os marcos legais das ações afirmativas, cuja constitucionalidade foi reconhecida pelo Supremo Tribunal Federal e cujo alcance foi ampliado por legislação recente relativa ao ensino superior e ao acesso ao serviço público federal. Argumentou-se que os questionamentos correntes a essas políticas devem ser examinados explicitamente nos espaços formativos, uma vez que circulam amplamente entre profissionais da educação e não se dissolvem por meio de afirmações genéricas sobre respeito à diversidade.

Sustentou-se, ainda, que o enfrentamento de situações de discriminação no cotidiano exige protocolos definidos coletivamente, articulados ao projeto político-pedagógico e fundamentados na legislação de proteção à criança e ao adolescente. A resposta improvisada produz tratamento desigual, depende de trajetórias individuais e comunica à comunidade escolar a ausência de posicionamento

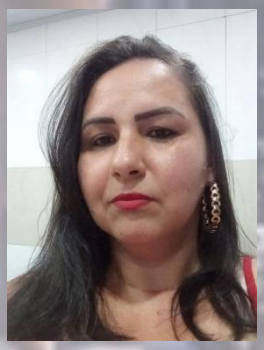
institucional. O cuidado com a vítima, a responsabilização proporcional e a elaboração coletiva do ocorrido constituem dimensões complementares dessa resposta.

Conclui-se que a educação antirracista consistente exige transformação das práticas institucionais, e não apenas sensibilização individual dos profissionais. A pergunta que permite avaliar sua efetividade é objetiva e verificável: o que mudou nos procedimentos, nos critérios e nos registros da escola. Enquanto a resposta se restringir à realização de atividades comemorativas, a instituição permanecerá ensinando sobre igualdade racial sem examinar as desigualdades que ela própria produz em seu funcionamento cotidiano.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.
BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 6 jan. 1989.
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**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 22 jun. 2004.
BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 jul. 2010.
BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012.
BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186/DF**. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. Brasília, DF: STF, 2012b.
BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 nov. 2023a.
BRASIL. Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, para tipificar como crime de racismo a injúria racial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 jan. 2023b.
BRASIL. Lei nº 15.142, de 3 de junho de 2025. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas negras, indígenas e quilombolas em concursos públicos no âmbito da administração pública federal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 4 jun. 2025.
CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.
CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.
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.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.
HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.
HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. (Texto para discussão, n. 807).
HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. (Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica).



APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE: A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES AFETIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

LEARNING AND AFFECTIVITY: THE IMPORTANCE OF AFFECTIVE RELATIONSHIPS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

ANA PAULA CARDOSO DE SOUZA
Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul - Unicsul (2014); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Helena.

RESUMO

A afetividade exerce papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, influenciando diretamente seu processo de aprendizagem. Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre aprendizagem e afetividade, destacando a importância dos vínculos estabelecidos entre professor, estudante e família para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em autores como Henri Wallon, Lev Vygotsky, Jean Piaget e Paulo Freire, que compreendem a aprendizagem como um processo que envolve aspectos intelectuais, emocionais e sociais. Os resultados apontam que práticas pedagógicas pautadas na escuta, no acolhimento, no respeito às diferenças e na valorização das experiências das crianças favorecem o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e do interesse pelo conhecimento. E de quanto o planejamento e estudo do professor contribui para o desenvolvimento integral das crianças e bebês, por meio de formação contextualizada o educador cria ações pedagógicas que possibilitam as crianças experiências que engrandecem aspectos importantes para a concretização da afetividade. Conclui-se que a afetividade constitui um elemento indispensável para uma educação de qualidade, especialmente na Educação Infantil.

Palavras-chave: Aprendizagem; Afetividade; Educação Infantil, Desenvolvimento Infantil; Relação Professor-Aluno.

ABSTRACT

Affectivity plays a fundamental role in a child's holistic development, directly influencing the learning process. This article aims to analyze the relationship between learning and affectivity, highlighting the importance of the bonds established among teacher, student, and family for cognitive, social, and emotional development. The research was conducted through a literature review grounded in the work of authors such as Henri Wallon, Lev Vygotsky, Jean Piaget, and Paulo Freire, all of whom view learning as a process involving intellectual, emotional, and social aspects. The results indicate that pedagogical practices based on listening, receptiveness, respect for differences, and the valuing of children's experiences foster the development of autonomy, self-esteem, and an interest in knowledge. Furthermore, the study underscores how teacher planning and professional study contribute to the holistic development of children and infants; through contextualized training, educators create pedagogical actions that provide children with experiences enriching the key aspects necessary for realizing affectivity. The conclusion is that affectivity is an indispensable element of quality education, particularly in Early Childhood Education.

Keywords: Learning; Affectivity; Early Childhood Education; Child Development; Teacher-Student Relationship.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo complexo que envolve fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Entre esses fatores, a afetividade ocupa lugar de destaque por favorecer o desenvolvimento integral da criança e fortalecer as relações estabelecidas no ambiente escolar, sendo essa relação de suma importância para a efetivação da afetividade e de sua relação com a equipe escolar, sendo um elo que reforça o pertencimento das crianças ao contexto escolar, onde por meio das possibilidades oferecidas elas podem reforçar a valorização de si e do outro que compõe o território na qual esta inserida.

Ao longo das últimas décadas, diversos pesquisadores demonstraram que o desenvolvimento intelectual não ocorre de forma isolada das emoções. Pelo contrário, o vínculo afetivo entre professor e estudante influencia diretamente a motivação, a participação, a curiosidade e o interesse em aprender.

Na Educação Infantil, essa relação torna-se ainda mais significativa, pois é nessa etapa que as crianças iniciam a construção de sua identidade, desenvolvem habilidades sociais e estabelecem as primeiras relações fora do ambiente familiar.

O Centro de Educação Infantil, ou seja, a equipe escolar tem uma grande responsabilidade em criar um ambiente acolhedor, seguro e respeitoso que favoreça a aprendizagem e que contribuía para o desenvolvimento emocional das crianças e bebês.

Segundo Henri Wallon (2007), a afetividade constitui um dos pilares do desenvolvimento humano, estando presente desde os primeiros anos de vida e influenciando a construção da inteligência, quando a criança tem um repertório que a valoriza que a respeita e que a acolhe, ela internaliza as emoções e as emanam para si e para os outros que fazem parte do espaço educacional.

Essa afirmação evidencia que as emoções representam um importante instrumento de interação entre a criança e o ambiente, tornando-se fundamentais para a construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, o presente artigo busca compreender a importância da afetividade no processo de aprendizagem, analisando as contribuições dos principais estudiosos da educação e discutindo o papel do professor na construção de práticas pedagógicas humanizadas.

APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE

A aprendizagem pode ser compreendida como um processo contínuo de construção do conhecimento, resultado das interações entre o indivíduo e o meio em que vive. Ela envolve aspectos cognitivos, emocionais, culturais e sociais, sendo influenciada pelas experiências vivenciadas ao longo da vida.

Para Piaget (1976), o conhecimento é construído por meio da interação entre sujeito e objeto, sendo a aprendizagem resultado da ação da criança sobre o meio.

Essa concepção rompe com a ideia de que o estudante é um receptor passivo de informações, reconhecendo-o como protagonista do próprio processo de aprendizagem. Entretanto, aprender não depende apenas das capacidades intelectuais os aspectos emocionais também interferem significativamente no desenvolvimento da criança.

Wallon (2007) afirma que emoção e inteligência caminham juntas durante todo o desenvolvimento humano. Para o autor, separar razão e emoção significa compreender apenas parte do sujeito.

Nesse sentido, a afetividade favorece a construção da confiança, da autonomia e da segurança emocional, elementos indispensáveis para que a aprendizagem aconteça de maneira significativa.

Além disso, um ambiente escolar acolhedor contribui para a redução da ansiedade, do medo e da insegurança, fatores que frequentemente dificultam o aprendizado.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais, sendo a aprendizagem resultado da mediação realizada por outras pessoas, especialmente professores e familiares.

Assim, a qualidade das relações estabelecidas na escola influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

A aprendizagem é um processo contínuo de construção do conhecimento, no qual o indivíduo estabelece relações entre suas experiências, o meio social e os novos conhecimentos. Não se trata apenas da aquisição de conteúdos, mas da transformação das formas de pensar, agir e compreender o mundo.

Jean Piaget defende que a aprendizagem ocorre por meio da interação entre a criança e o ambiente. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo acontece em estágios, nos quais a criança organiza e reorganiza suas estruturas mentais a partir das experiências vividas.

Segundo Piaget (1976, p. 15), o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas, essa afirmação demonstra que a criança participa ativamente da construção do próprio conhecimento, sendo protagonista do processo educativo.

De forma semelhante, Vygotsky (1998) considera que a aprendizagem acontece por meio das interações sociais. O autor destaca que o desenvolvimento é favorecido pela mediação de adultos e de outras crianças mais experientes, especialmente no contexto escolar.

Nesse sentido, o professor exerce papel fundamental ao organizar situações de aprendizagem que desafiem os estudantes e respeitem seu ritmo de desenvolvimento.

A afetividade está presente em todas as relações humanas e exerce influência direta sobre o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Na Educação Infantil, ela se manifesta por meio do acolhimento, da escuta, do respeito e da construção de vínculos seguros.

Henri Wallon (2007) foi um dos principais estudiosos a demonstrar que emoção e inteligência são inseparáveis durante o desenvolvimento humano, sendo o primeiro sistema de comunicação entre a criança e o meio na qual está inserida.

Assim, antes mesmo da linguagem oral, a criança comunica suas necessidades, sentimentos e desejos por meio das emoções.

Para Wallon (2007), o desenvolvimento infantil ocorre pela integração de diferentes dimensões: motora, afetiva, cognitiva e social. Portanto, não é possível compreender a aprendizagem considerando apenas os aspectos intelectuais.

Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento integral da criança.

A CONTRIBUIÇÃO DE VYGOTSKY

Vygotsky compreende o ser humano como resultado das relações sociais estabelecidas ao longo da vida. Para ele, aprender significa participar de experiências compartilhadas com outras pessoas.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) representa uma das maiores contribuições do autor para a educação. Essa teoria demonstra que a criança consegue realizar determinadas atividades com a ajuda de um adulto ou de colegas mais experientes antes de conseguir executá-las sozinha.

Para Vygotsky (1998) a zona de desenvolvimento proximal será o nível de desenvolvimento real na qual a criança se encontra, onde se utiliza do seu atual e junto a observação e o olhar sensível do professor analisar qual tende a ser o desenvolvimento que a criança se encontra e o que ela poderá alcançar.

Essa compreensão evidencia a importância da mediação pedagógica e das relações afetivas estabelecidas entre professor e estudante, ou seja, o professor pode por meio das interações e possibilidades pedagogicamente planejadas proporcionar avanços qualitativos para que essa criança possa ter ações que propiciem relações e elos de segurança e confiança. Quando a criança sente confiança, acolhimento e segurança tende a participar mais ativamente das atividades propostas, favorecendo sua aprendizagem.

Paulo Freire compreende a educação como um ato de diálogo, respeito e transformação social. Em sua concepção, ensinar não significa transmitir conhecimentos prontos, mas criar condições para que os estudantes construam seus próprios saberes.

Freire (1996, p. 47) deixa evidente a importância de ensinar e transmitir o conhecimento por meio de um planejamento pensado e voltado para o foco do educar com possibilidades de construção de experiências e aprendizados significativos para as crianças.

Essa reflexão evidencia que o professor deve assumir uma postura mediadora, valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes e promovendo experiências significativas de aprendizagem. Além disso, Freire destaca que o respeito, a escuta e o diálogo são elementos essenciais para uma prática pedagógica comprometida com a formação integral do ser humano.

O professor desempenha papel decisivo na formação emocional e intelectual das crianças. Sua postura influencia diretamente a autoestima, a autonomia e a motivação para aprender. Um ambiente acolhedor favorece a participação, o desenvolvimento da criatividade e o fortalecimento das relações interpessoais.

De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes são construídos ao longo da experiência profissional e das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Assim, além do domínio dos conteúdos, o educador precisa desenvolver competências relacionadas à escuta, ao diálogo, à empatia e ao respeito às diferenças.

Na Educação Infantil, pequenos gestos, como acolher, ouvir, incentivar e valorizar as conquistas das crianças contribui significativamente para seu desenvolvimento integral. Dessa forma, a afetividade não deve ser compreendida como excesso de carinho ou permissividade, mas como uma postura ética e pedagógica que reconhece a criança como sujeita de direitos e protagonista de sua aprendizagem.

A família e a escola desempenham papéis complementares no desenvolvimento da criança, enquanto a família constitui o primeiro espaço de socialização e formação de valores, a escola amplia as experiências da criança, promovendo novas aprendizagens e fortalecendo sua convivência social.

Quando existe uma relação de confiança, diálogo e cooperação entre essas duas instituições, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo. A participação da família na vida escolar contribui para o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e do interesse da criança pelas atividades propostas.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a educação é dever da família e do Estado, devendo ser promovida em colaboração para garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse contexto, cabe à escola criar estratégias que favoreçam a aproximação das famílias, estimulando sua participação em reuniões, projetos pedagógicos, momentos culturais e demais ações educativas.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes dessa etapa, reconhecendo que a criança aprende por meio das relações que estabelece com outras crianças, adultos e com o ambiente.

A BNCC afirma:

“A criança observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores.” (BRASIL, 2018, p. 37).

Essa concepção evidencia que o desenvolvimento infantil ocorre em um contexto de experiências significativas, nas quais a afetividade favorece a curiosidade, a criatividade e a construção do conhecimento.

O professor, nesse cenário, deve organizar práticas pedagógicas que valorizem o acolhimento, o respeito às diferenças, a escuta sensível e a participação ativa das crianças.

A afetividade não se resume às manifestações de carinho. Ela se expressa na postura ética do professor, na forma de acolher as crianças, respeitar seus tempos, incentivar suas conquistas e compreender suas dificuldades.

Quando a criança percebe que é valorizada e respeitada, sente-se mais segura para explorar o ambiente, participar das atividades e construir novos conhecimentos.

Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, escuta, diálogo e compromisso com a formação humana. Assim, o vínculo afetivo fortalece a relação pedagógica e favorece uma aprendizagem significativa.

Na Educação Infantil, práticas como rodas de conversa, contação de histórias, brincadeiras cooperativas, música, jogos simbólicos e projetos coletivos contribuem para fortalecer os vínculos entre crianças e professores, promovendo um ambiente acolhedor e estimulante.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica.

Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais, possibilitando ao pesquisador ampliar seus conhecimentos sobre determinado tema.

Foram utilizados autores que discutem a aprendizagem e a afetividade no contexto educacional, entre eles Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Paulo Freire e Maurice Tardif, além de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A análise dos materiais permitiu compreender como a afetividade influencia o desenvolvimento infantil e contribui para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas.

A literatura analisada demonstra que aprendizagem e afetividade são dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano. Os estudos de Wallon evidenciam que as emoções exercem papel decisivo na construção da inteligência, enquanto Vygotsky destaca a importância das relações sociais e da mediação pedagógica.

Piaget contribui ao demonstrar que a criança participa ativamente da construção do conhecimento, e Paulo Freire amplia essa compreensão ao defender uma educação fundamentada no diálogo, no respeito e na valorização dos saberes dos estudantes.

Na Educação Infantil, essas contribuições revelam que ambientes acolhedores, organizados e afetivos favorecem o desenvolvimento integral da criança.

Assim, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e assume o papel de mediador das aprendizagens, criando oportunidades para que as crianças desenvolvam autonomia, criatividade, senso crítico e habilidades socioemocionais.

Os estudos também apontam que a parceria entre família e escola fortalece o processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender que a afetividade constitui um elemento essencial para o processo de ensino e aprendizagem, especialmente na Educação Infantil. As relações estabelecidas entre professor, criança, família e escola exercem influência direta no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural dos estudantes.

Os estudos de Piaget, Vygotsky, Wallon e Paulo Freire demonstram que aprender vai além da aquisição de conteúdos. A aprendizagem acontece por meio das interações sociais, das experiências vividas e dos vínculos afetivos construídos ao longo da vida escolar.

Nesse contexto, a atuação do professor é determinante para promover um ambiente acolhedor, respeitoso e estimulante, no qual as crianças se sintam seguras para explorar, brincar, questionar, criar e construir conhecimentos.

Também foi possível constatar que a participação da família fortalece o desenvolvimento infantil e favorece a continuidade das aprendizagens iniciadas na escola. Quando família e instituição de ensino atuam em parceria, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento integral da criança.

Conclui-se, portanto, que a afetividade deve ser compreendida como um princípio pedagógico que orienta as práticas educativas. Investir em relações baseadas no respeito, na empatia, no diálogo e na valorização das potencialidades das crianças significa contribuir para uma educação mais humana, inclusiva e significativa.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 57. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia.** 24. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev S**. A formação social da mente.** 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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



ADOECIMENTO DOCENTE E A NOVA NR1

TEACHER ILL-HEALTH AND THE NEW NR-1

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

RESUMO

Diante do cenário educacional procuramos fomentar e discutir algumas questões sobre Saúde Mental docente. As transformações teóricas, por ser um tema novo de grande abrangência social temos novas concepções de material documental. Seguindo nessa trilha, o artigo pretende justamente mostrar, o contexto dos docentes na contemporaneidade, os entraves da nova década de vinte na educação com a "Inclusão ou Inserção", o desrespeito, a ausência de suporte entre outros! Discorre sobre a nova Norma Regulamentadora nº1 (NR1), derivadas das condições de trabalho dos docentes em todos os contextos de nível de risco, ou seja, que impactam na saúde mental dos professores e demais educadores da comunidade escolar. Valendo-se dessas informações, a norma regulamentadora ampliou o "olhar" do conceito segurança e saúde, e agora obrigam que as escolas também avaliam os riscos que deixam toda equipe escolar ansiosa, estressada ou deprimida. Compelir mudanças significativas é muito importante, para iniciar mudanças nesse cenário.

Palavras-chave: Saúde Mental; NR1; Docente.

ABSTRACT

Given the current educational landscape, we seek to foster discussion regarding issues of teacher mental health. As this is a relatively new topic with broad social implications, new perspectives on relevant documentation have emerged. Accordingly, this article aims to examine the contemporary context of teachers, addressing challenges faced in the 2020s—such as the nuances of "inclusion versus mere insertion," disrespect, and a lack of support. It discusses the new Regulatory Standard No. 1 (NR1) in relation to working conditions across various risk levels, specifically focusing on impacts on the mental health of teachers and other school community educators. Drawing on this information, the standard has broadened the scope of health and safety concepts, now mandating that schools assess risks that contribute to anxiety, stress, or depression among the entire school staff. Driving significant change is crucial to transforming this scenario.

Keywords: Mental Health; NR1; Teacher.

INTRODUÇÃO

Segundo especialistas, em pleno meados da nova década de vinte ocorre o adoecimento mental docente. Em face dessa realidade contemporânea o adoecimento docente decorre de múltiplos fatores que se acumulam ao longo do tempo, configurando uma rotina de desgaste físico, mental e emocional.

Na qual se evidencia ser algo que transcende o simples cansaço, laboral, estando frequentemente associado as condições estruturais precárias e uma cobrança continua.

A escola contemporânea vivência no seu cotidiano inúmeras crises em todos os contextos, porém, que na pós pandemia, intensificou por diversas razões: política, sociedade, economia, cultural entre outros.

A partir de um prisma histórico questiona-se em que momento a relação entre escola e sociedade passou a apresentar mais decadência.

O objetivo geral – Analisar a associação entre a exposição a riscos psicossociais no trabalho docente e os indicadores de sofrimento psíquico em professores da Educação Básica.

Os Objetivos Específicos – Mapear os riscos psicossociais prioritários no contexto escolar conforme diretrizes do NR1/MTE. Estimar a prevalência de estresse, ansiedade e burnout entre docentes expostos e esses riscos. Discutir as implicações dos achados para políticas de prevenção e promoção da saúde mental do trabalho dos docentes.

Justificativa – Apesar da inclusão dos riscos psicossociais na NR1/MTE em 2024, há escassez de estudos que discorram sobre esses fatores no contexto escolar brasileiro, A intensificação do trabalho docente, aliada a intercorrência relacionais com estudantes e familiares e comunidade escolar, configura

um cenário de vulnerabilidade á saúde mental. Investigar essa associação preenche uma lacuna na literatura. Além disso, a saúde mental impacta diretamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, justificando a relevância social e cientifica do estudo.

Diante de tal cenário, o Problema da Pesquisa - Como os riscos psicossociais inerentes à organização do trabalho docente, sobretudo aqueles emergentes da dinâmica relacional com estudantes e familiares, se associam ao comprometimento da saúde mental de professores na Educação Básica?

ADOECIMENTO DOCENTE FENOMENO QUE EXTRAPOLA O CANSAÇO

Na contemporaneidade, o adoecimento de professores no Brasil discorre de um conjunto de fatores que se acumulam ao longo do tempo e configuram uma rotina profissional intensamente desgastante no âmbito físico, mental e emocional.

Em face dessa realidade, trata-se de fenômeno que extrapola o cansaço inerente ao trabalho, envolvendo, com frequência, condições estruturais precárias, ausência de suporte humano e material, além de entraves relacionados à gestão escolar, inúmeros excessos de crianças neurodivergentes, com deficiência e muitas vezes com as famílias. Em virtude disso diante desses cenários, os docentes vivenciam pressão constante no exercício da profissão como intercorrência na dinâmica com estudantes da Educação Especial, sem nenhum suporte das famílias/escola.

Gasparini (2005) enfatiza que “Quais seriam os efeitos para o professor, se no espaço de produção do ensino, não lhe são garantidos para atingir as metas que orientam as reformas educacionais recentes”. Mencionado pelo autor, diante da ausência de condições minimamente adequadas no espaço para o cumprimento das metas orientadas pelas reformas educacionais recentes, os professores tornaram-se suscetível a efeitos negativos em sua saúde física e mental, bem como ao comprometimento de seu desempenho profissional e o sistema como um todo vai adoecendo o docente paulatinamente.

Em virtude disso, observa-se o crescente adoecimento de professores e professoras, fenômeno intimamente relacionado a desvalorização da profissão. Em consequência desse processo tem se tornado cada vez mais desafiador para o professor garantir que os estudantes respeitem os colegas, os docentes e demais profissionais da educação.

Em face dessa realidade, somando a isso, o contato diário com desinteresse dos estudantes, com conflitos em sala de aula, com o cumprimento de metas e com baixa valorização profissional pode gerar sentimentos de frustação e esgotamento.

Diante de tal cenário, Gasparini (2005), enfatiza que:

> O sistema escolar transfere ao professor a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição a qual estabelece mecanismos rígidos e redundantes de avaliação e contrata um efetivo insuficiente (Gasparini, 2005, p.191).

No qual se percebe que, muitos professores atuam em mais uma instituição de ensino para complementar a renda e dedicam horas extras à correção de atividades e provas, ao planejamento de aulas e preenchimento de relatórios, frequentemente fora do horário de expediente, ou seja, em ambiente doméstico.

Em particular nos espaços escolares os salários considerados incompatíveis com o nível de responsabilidade levam o professor a assumir cargas horárias mais extensas, o que reduz o tempo destinado ao descanso. Em virtude disso, o tempo que poderia ser dedicado ao ensino é frequentemente consumido por sistemas, preenchimento de formulários, elaboração de relatórios e cobranças documentais. Pesquisas realizadas por universidades e instituições vinculadas à educação indicam altos níveis de estresses, afastamento por esgotamento e problemas relacionados a saúde emocional do professor.

O número elevado de estudantes por turma, desconsiderando quantidade de alunos atípicos por turma, a escassez de recursos, o calor excessivo, o ruido e problemas básicos de infraestrutura tornam o ambiente escolar exaustivo.

Diante de tal cenário, nota-se, sobretudo no período pós pandemia, o agravamento da ausência de habilidades de convivência social por parte dos estudantes.

Além da função de ensinar os professores acumulam papeis de mediação de conflito, de apoio emocional aos estudantes e de atendimento as demandas administrativas.

Lipp (2003) enfatiza que, a escola de hoje não é mais um espaço de transformação de conhecimentos académicos. Vai muito além, pois à medida que a tecnologia, as informações e os limites físicos transcendem, acende uma nova pedagogia.

Em virtude disso, Gadotti (2003) enfatiza que a sociedade muda através do professor e não, apesar da existência dele, pois é uma classe insubstituível e de valor inestimável para o desenvolvimento dela. E face dessa realidade, ambos autores reafirmam que a sociedade se transforma por meio do professor, e não apesar dele, pois este é insubstituível, e possui valor inestimável para o desenvolvimento social. É justamente a partir dessa centralidade que se discute.

Segundo Gadotti (2003):

> Assim se pode imaginar um futuro para a humanidade sem professor. Eles não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Eles fazem fluir o saber, porque constroem sentido para a vida das pessoas, da humanidade e buscam, numa visão emancipadora, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis (Gadotti, p.20, 2003).

A partir de um prisma crítico, percebe-se a existência de uma realidade na qual muitas das decisões relacionadas à inclusão educacional são formuladas por pessoas que, em diversos casos

possuem pouco contato com o cotidiano e a realidade escolar, e conhecimento limitado acerca das especificidades dos estudantes neurodivergentes, e das pessoas com deficiência.

Em que se observa, nesse contexto, a escola passou a ser compreendida como um espaço que deve acolher todos os estudantes em uma mesma sala de aula, sem que, muitas vezes, sejam garantidas as condições pedagógicas, estruturais e humanas necessárias para que a inclusão ocorra de forma efetiva.

Paralelamente, os desafios relacionados à convivência escolar tornam-se cada vez mais complexos, exigindo dos professores esforços constantes para promover o respeito mútuo entre os estudantes, a valorização, as diferenças, o reconhecimento da escola e a manutenção e escuta durante as atividades pedagógicas.

Diante de tal cenário, muitos docentes relatam sentimentos de sobrecarga e esgotamento profissional uma vez que são responsabilizados pela condução de processos inclusivos sem que lhe sejam oferecidos, em igual medida os recursos, a formação continuada e o suporte institucional necessário para atender à crescente diversidade presente nas salas de aula da atualidade.

Como enfatiza Grigorio (2025):

> Os resultados indicam que fatores como sobrecarga de trabalho, desvalorização profissional, falta de apoio institucional e exigências excessivas impactam significativamente a saúde mental dos professores, contribuindo para o elevados níveis de ansiedade, depressão e síndrome de burnout (Grigorio, p.55. 2025).

Em face dessa realidade, observa-se que na atualidade em que muitos professores se encontram em situação de esgotamento profissional. Paralelamente, parte das famílias e da comunidade escolar nem sempre compreende que os educadores desejam de fato, atender todos os estudantes em singularidades e especificidades. Entretanto diante de turmas numerosas, frequentemente composta por trinta estudantes, torna-se extremamente desafiador oferecer o acompanhamento individualizado que cada estudante necessita.

No qual se percebe que, é importante reconhecer que alguns estudantes neurodivergentes demandam ambientes e condições especificas que favoreçam sua autorregulação e bem-estar. Tal necessidade não implica na sua exclusão do ambiente escolar, mas ao contrário, evidencia a importância da criação de espaços adequados e acolhedores, nos quais esses estudantes possam expressar sua identidade e desenvolver suas potencialidades de maneira autêntica.

O DESAFIO DA INCLUSÃO NA ATUALIDADE

A ausência dessas condições pode comprometer os próprios princípios da inclusão, produzindo efeito contrário aos seus objetivos, tornando o ambiente escolar quase insalubre para todos.

Em face dessa realidade, como consequência, observa-se que nem sempre os estudantes neurodivergentes com deficiência são plenamente beneficiados por esse processo, assim como os demais estudantes também podem ter suas necessidades educacionais comprometidas.

De um ponto de vista educacional, trata-se de um desafio que deve ser assumido coletivamente por toda a sociedade, uma vez que soluções efetivas não podem ser atribuídas exclusivamente ao professor. A expectativa de que o professor consiga sozinho, responder a todas as demandas presentes no cotidiano escolar contribui para a intensificação da sobrecarga e do desgaste profissional.

Em virtude disso, a escola necessita do apoio e da participação ativa das famílias, assim como estudantes neurodivergentes e os com deficiência, necessitam da compreensão, do respeito e da empatia de toda a comunidade escolar.

Tendo em vista a necessidade de promover uma educação inclusiva, é imprescindível o compromisso conjunto entre a escola, família, poder público e sociedade. A efetivação da inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao professor, sob a expectativa de que este encontre, isoladamente soluções para os desafios presentes no cotidiano escolar.

Trata-se de uma responsabilidade compartilhada, que demanda ações articuladas, recursos adequados e o envolvimento de todos os setores sociais comprometidos com o direito à educação de qualidade para todos.

Na qual se evidencia que, somente por meio dessa corresponsabilização será possível evitar que a responsabilidade pela inclusão recaia exclusivamente sobre o professor, favorecendo a criação de condições mais adequadas para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes, tornando a vivência na escola menos desencadeadora de estresse para o professor, e demais educadores da escola, e no espaço que o estudante vem para aprender formalmente e não no espaço de conflitos socioemocionais.

Assim cita Medeiros (2023):

> A Síndrome de Burnout tem sido um dos fenômenos mais investigados na área da Psicologia da Saúde Ocupacional sendo professores uma das categorias de maior prevalência (Medeiros, p.67, 2023).

A Educação Especial precisa ocupar um espaço cada vez mais relevante nos debates educacionais contemporâneos, especialmente diante dos desafios que envolvem a construção de uma inclusão efetiva, capaz de garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os estudantes.

Por causa desse contexto, torna-se fundamental refletir sobre os limites e as possibilidades das práticas inclusivas, distinguindo aquilo que promove a participação plena dos estudantes da quilo que

ainda que bem-intencionado pode resultar em novas formas de inclusão ou segregação podendo acarretar desgaste nas relações sociais no ambiente escolar.

Igualmente importante, que a inclusão não deve ser compreendida apenas como a presença física do estudante em uma sala de aula regular, mas como garantia de condições adequadas para sua aprendizagem, participação social, desenvolvimento emocional e bem-estar.

Ante essa situação é necessário conceder as particularidades de cada estudante, reconhecendo que diferentes necessidades demandam, diferentes estratégias, recursos e ambientes educacionais.

Em face dessa realidade, a existência de escolas especializadas pode construir uma importante alternativa dentro de um sistema educacional que valorize a diversidade e respeite as singularidades dos estudantes.

Tomando se por base os estudos, a discussão não devem concentrar-se na oposição entre Inclusão e Educação Especial, mas na construção de propostas que assegurem uma inclusão plena, fundamentada em uma tríade essencial: ambientes adequados, metodologia especificas e práticas pedagógicas capazes de responder às necessidades individuais de cada estudante.

Da mesma forma, a oferta de salas especializadas no interior das escolas regulares pode representar um recurso complementar relevante, possibilitando atendimentos específicos e momentos de apoio pedagógico que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. Entretanto, a utilização desses espaços deve ocorrer de forma flexível, planejada e articulada com o projeto pedagógico da escola, respeitando sempre a participação e a concordância das famílias no processo de tomada de decisões, assim permitindo que o professor faça o que deve ser feito na escola ensinar.

ADOECIMENTO DOCENTE E A NOVA NR1

A escola contemporânea fracassa quando aqueles que detêm o poder disseminam a ideia de que o docente não deseja trabalhar, de que as famílias são clientes e de que os estudantes são vítimas.

Há pouco tempo, o professor era visto como sacerdote “Dava-se aula por amor”. Durante anos prevaleceu essa visão. Perante os fatos apresentados deve afirmar é: “dou aula com amor, sou profissional”, trabalho oito horas ou mais, e o risco ao qual está exposto no exercício da docência precisa ser considerado. No qual se evidencia a necessidade de restabelecer o respeito à docência.

Até mesmo faz-se necessário mapear, de fato, quais são os riscos psicossociais e as relações desse trabalhador no ambiente escolar, não existe aprendizagem sem que haja primeiro, cuidado com quem ensina e cuida!

Diante de tal cenário de adoecimento docente torna-se imprescindível a adoção de normativas que assegurem condições de trabalho seguras. De acordo com a nova NR1 (2024, p. 133).

Constata-se que a Norma Regulamentadora nº1 (NR1), atualizada pela Portaria TEM nº 1.419 de 27 de Agosto de 2024, ampliou o espaço da segurança e saúde no trabalho, ao tornar obrigatória a inclusão dos riscos psicossociais no Gerenciamento de Riscos Ocupacionais e no Programa de Gerenciamento de Riscos. Prevê-se vigilância a partir de 26 de maio de 2026, sendo determinado às instituições que sejam identificados, avaliados e controlados os fatores Organizacionais que impactam a saúde mental dos trabalhadores equiparando-se tais riscos aos de natureza física, química e orgânica.

No contexto educacional aponta-se como exemplos riscos psicossociais, a sobrecarga resultante do acúmulo de aulas; planejamento e correção de atividades em prazos exíguos; a reduzida autonomia para definição de metodologias e avanços; a pressão por metas e indicadores de desempenho; a exposição a situações de violência e assédio por parte de alunos, pais ou gestores; e essência de reconhecimento profissional.

Como cita Silva (2024):

> Os estudos evidenciam como as principais causas da síndrome de burnout em professores: a desvalorização dos profissionais; violência; exaustão emocional; conflitos com alunos; assédio; falta de suporte organizacional e a pandemia de covid-19 (Silva, p.86, 2024).

Justifica-se a atualização pelo registro de aumento de 67% nos afastamentos por transtornos mentais entre 2023 e 2024, o que evidencia a necessidade de implementação de medidas preventivas no ambiente escolar.

Em consequência desse processo, as Instituições escolares deveram acompanhar a saúde mental dos docentes e demais profissionais de educação a partir do mês de Maio do corrente ano.

Por causa desse contexto, tornou-se necessária a criação de uma norma para proteger a saúde mental desses trabalhadores, o que significa que não será mais aceitável tratar como natural no cotidiano profissional do professor, o reconhecimento tardio de riscos psicossociais presentes no ambiente escolar e pressão excessiva.

Ante essa situação, as escolas deverão ser fiscalizadas quando apresentarem: jornadas abusivas, ausência de suporte, assédio moral, metas abusivas, ambientes que promovam o adoecimento do professor.

Em particular nos espaços escolares, tais problemas têm sido cada vez mais debatido entre os profissionais da Educação. Na qual se evidencia, e contribui para explicar por que tantos professores relatam sensação de exaltação, desanimo e dificuldade para manter equilíbrio entre a vida pessoal e o trabalho

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na década de 2020, a educação tem vivenciado de forma cada vez mais evidente o adoecimento dos professores e demais profissionais da educação.

Embora essa problemática não seja recente, uma vez que os docentes vêm enfrentando processos de desgaste físico e emocional há muitos anos, frequentemente de maneira silenciosa, porém na contemporaneidade essa realidade tornou-se mais visível. Observa-se um aumento significativo de quadros de esgotamento que ultrapassam o cansaço decorrente das atividades laborais, manifestando-se por meio de estresse, ansiedade, síndrome de Burnout e outros agravos à saúde Psicossocial.

Em face dessa realidade, especialmente no campo educacional, tornou-se imprescindível a criação de condições adequadas de trabalho que favoreçam a saúde e o bem-estar dos profissionais.

Essa discussão dialoga diretamente com a atualização da Norma Regulamentadora nº1 (NR1), que passou a considerar os riscos psicossociais presentes nos ambientes de trabalho no âmbito escolar, fatores como a sobrecarga de atividades, a ausência de suporte efetivo para a concretização da inclusão a pressão constante por resultados, a falta de pausas e os elevados níveis de exaustão configuram elementos que comprometem significativamente a saúde dos profissionais da educação, muitas vezes desconsiderando suas necessidades humanas mais básicas.

Dessa forma, torna-se evidente que cuidar da saúde dos professores não constitui um favor ou benefício adicional, mas uma necessidade fundamental para a garantia da qualidade da educação.

Profissionais adoecidos encontram maiores dificuldades para desempenhar suas funções com plenitude e oferece o melhor de suas capacidades no processo educativo.

Valendo-se dessas informações permanece um importante reflexo: haverá, de fato, mecanismos eficazes de fiscalização e acompanhamento que assegurem a implementação pela NR1? Terá essa normativa potencial para transformar o cenário de adoecimento que afeta os profissionais da educação.

Tomando-se por base os estudos, essas são questão cujas respostas somente poderão ser avaliadas ao longo do tempo, a partir dos impactos concretos de sua aplicação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria TEM nº 1.419, de 27 de agosto de 2024. Altera a Norma Regulamentadora nº 1 – Disposições Gerais e Gerenciamento de Riscos Ocupacionais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 ago. 2024. Seção 1, p.133.

GADOTTI, **Boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo, Feevale, 2003.

GASPARINI, Sandra Maria, **Educação e Pesquisa**: O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre a sua saúde. São Paulo, Ática, 2005.

GRIGORIO, E. L. G. A., **Saúde mental dos professores:** desafios e estratégias para o bem-estar docente. Belo Horizonte, 2025.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes (org). **O stress do professor**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MEDEIROS, A. L., **Síndrome de Burnout em professores brasileiros:** construção de uma agenda de pesquisa. São Paulo, Scielo, 2023.

SILVA, A. K. A., **Síndrome de Burnout em professores e suas causas:** uma revisão integrativa. Revista Baiana de Saúde Pública, Salvador, v.48, nº 2, 2024.



GEOPOLÍTICA EM SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO: LEITURA CRÍTICA DO MUNDO, CONTROVÉRSIAS E FORMAÇÃO CIDADÃ

GEOPOLITICS IN THE HIGH SCHOOL CLASSROOM: CRITICAL READING OF THE WORLD, CONTROVERSIES, AND CIVIC EDUCATION

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 ensino de Geopolítica no Ensino Médio ocupa posição estratégica na formação de estudantes capazes de interpretar conflitos, redes de poder, disputas territoriais e transformações da ordem mundial. Este artigo analisa fundamentos teóricos, possibilidades metodológicas e desafios ético-pedagógicos relacionados ao trabalho com temas geopolíticos nas aulas de Geografia. A pesquisa, de natureza bibliográfica e documental e abordagem qualitativa, articula estudos da Geografia Política, da Geografia escolar, do raciocínio geográfico e da educação para temas controversos, além da Base Nacional Comum Curricular e das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Argumenta-se que a Geopolítica não deve ser reduzida à exposição episódica de guerras, fronteiras e acontecimentos internacionais, pois seu potencial formativo depende da compreensão dos conceitos de território, poder, Estado, escala, rede e totalidade. Defende-se a organização de sequências didáticas baseadas em problemas, leitura comparada de mapas, análise crítica de notícias, construção de linhas do tempo, estudos de caso, debates regrados, produção cartográfica e investigação das relações entre o local e o global. Tais práticas permitem relacionar conflitos internacionais à vida cotidiana dos estudantes, às cadeias produtivas, aos fluxos migratórios, à energia, às tecnologias digitais e às desigualdades socioespaciais. Entretanto, o trabalho pedagógico enfrenta riscos de presentismo, simplificação, nacionalismo, falsa equivalência, desinformação e polarização. Conclui-se que o ensino de Geopolítica pode fortalecer a autonomia intelectual e a formação cidadã quando se apoia em evidências, pluralidade de fontes, mediação docente qualificada e compromisso com os direitos humanos e a convivência democrática.
Palavras-chave: Geopolítica; Ensino de Geografia; Ensino Médio; Território; Formação Cidadã.

SUMMARY
The teaching of Geopolitics in High School occupies a strategic position in the training of students capable of interpreting conflicts, power networks, territorial disputes and transformations in the world order. This

article analyzes theoretical foundations, methodological possibilities and ethical-pedagogical challenges related to working with geopolitical themes in Geography classes. The research, of a bibliographic and documentary nature and a qualitative approach, articulates studies of Political Geography, school Geography, geographic reasoning and education for controversial topics, in addition to the National Common Curricular Base and the current National Curricular Guidelines for Secondary Education. It is argued that Geopolitics should not be reduced to the episodic exposure of wars, borders and international events, as its formative potential depends on the understanding of the concepts of territory, power, State, scale, network and totality. The organization of didactic sequences based on problems, comparative reading of maps, critical analysis of news, construction of timelines, case studies, regulated debates, cartographic production and investigation of relationships between the local and the global is advocated. Such practices make it possible to relate international conflicts to students' daily lives, production chains, migratory flows, energy, digital technologies and socio-spatial inequalities. However, pedagogical work faces risks of presentism, simplification, nationalism, false equivalence, misinformation and polarization. It is concluded that the teaching of Geopolitics can strengthen intellectual autonomy and civic education when supported by evidence, plurality of sources, qualified teaching mediation and commitment to human rights and democratic coexistence.
Keywords: Geopolitics; Teaching Geography; High School; Territory; Citizenship Training.

INTRODUÇÃO

A intensificação das interdependências econômicas, tecnológicas, ambientais e culturais tornou a Geopolítica uma dimensão incontornável da experiência contemporânea. Decisões tomadas por Estados, organismos multilaterais, empresas transnacionais e plataformas digitais repercutem sobre preços, empregos, fluxos migratórios, disponibilidade de energia, circulação de informações e condições ambientais em diferentes territórios. Para os estudantes do Ensino Médio, essas relações aparecem diariamente em notícias, redes sociais e debates familiares, muitas vezes de forma fragmentada, emocionalizada ou desprovida de contextualização histórica. A escola, portanto, não pode limitar-se a repetir acontecimentos: precisa oferecer instrumentos conceituais e metodológicos para que os jovens compreendam como o poder se territorializa e como processos globais atravessam a vida cotidiana (Costa, 2016; Cecim, 2023).

Na tradição escolar, a Geopolítica foi frequentemente associada a listas de conflitos, blocos econômicos, fronteiras e estratégias militares. Essa abordagem descritiva produz a impressão de que o campo se resume a um inventário de fatos internacionais e de que sua aprendizagem depende da memorização de países, líderes e alianças. Entretanto, o conhecimento geopolítico possui maior densidade: investiga relações entre espaço e poder, interesses de atores diversos, controle de recursos, formação de territórios, redes de circulação e disputas por representações. Trabalhá-lo pedagogicamente implica superar tanto a narrativa de eventos isolados quanto a leitura determinista que atribui comportamentos políticos a características naturais ou supostas identidades fixas dos povos (Lacoste, 2012; Raffestin, 1993).

O Ensino Médio constitui etapa particularmente relevante para esse trabalho porque os estudantes ampliam sua capacidade de abstração, argumentação e análise de múltiplas escalas. A Geopolítica permite articular conhecimentos de Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Economia e Ciências Ambientais, sem dissolver a especificidade do raciocínio geográfico. Categorias como território, região, lugar, paisagem, rede e escala organizam a interpretação de processos que envolvem Estados e

fronteiras, mas também movimentos sociais, povos tradicionais, organizações internacionais, corporações e comunidades locais. A interdisciplinaridade, nesse caso, não significa justapor conteúdos, e sim construir perguntas comuns a partir de diferentes campos de conhecimento (Cavalcanti, 2008; Neves; Greco; Girotto, 2022).

A Base Nacional Comum Curricular orienta a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a análise de processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, destacando o uso de diferentes linguagens, a argumentação baseada em evidências e a compreensão das relações de poder. A reestruturação normativa do Ensino Médio, consolidada pela Lei nº 14.945/2024 e pela Resolução CNE/CEB nº 2/2024, reafirma a formação geral, o pensamento crítico, a cidadania e a autonomia intelectual como finalidades da etapa. Esses marcos não prescrevem uma metodologia única, mas reforçam a necessidade de práticas que relacionem conhecimento científico, problemas contemporâneos e participação democrática (Brasil, 2018; Brasil, 2024a; Brasil, 2024b).

Ao mesmo tempo, ensinar Geopolítica envolve dificuldades específicas. Conflitos internacionais, migrações, nacionalismos, terrorismo, guerras, colonialismo, racismo, disputas religiosas e crises humanitárias são temas atravessados por sofrimento, identidade e posicionamentos políticos. A sala de aula pode reproduzir estereótipos, hostilidade e desinformação quando o professor não estabelece critérios claros de pesquisa e diálogo. Por outro lado, evitar completamente assuntos controversos priva os estudantes da oportunidade de aprender a analisar evidências, reconhecer perspectivas e sustentar argumentos de forma pública e responsável. A controvérsia precisa ser pedagogicamente organizada, e não simplesmente estimulada como confronto de opiniões (Hess, 2009; Conselho da Europa, 2015).

Outro desafio decorre da aceleração informacional. Notícias, vídeos curtos, mapas sem fonte, imagens fora de contexto e conteúdos produzidos por influenciadores constituem parte importante do repertório juvenil. A circulação de informações não garante compreensão, e a abundância de versões pode favorecer a falsa ideia de que todas possuem o mesmo valor explicativo. O ensino de Geopolítica deve incorporar a alfabetização midiática e informacional, ensinando a identificar autoria, data, finalidade, evidências, linguagem cartográfica e interesses presentes em cada material. A análise crítica da mídia não é atividade complementar, mas parte da leitura geográfica do mundo contemporâneo (Unesco, 2021; Pace, 2021).

Diante desse cenário, este artigo busca responder à seguinte questão: como organizar o ensino de Geopolítica no Ensino Médio de modo a desenvolver raciocínio geográfico, leitura crítica das controvérsias e formação cidadã? O objetivo geral é analisar fundamentos conceituais, metodologias e desafios do trabalho com Geopolítica nas aulas de Geografia. A pesquisa é bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, e mobiliza autores da Geografia Política, da Geografia escolar e da educação democrática. O texto está organizado em três seções: fundamentos do conhecimento geopolítico escolar; metodologias e temas contemporâneos; e desafios relativos a controvérsias, desinformação, currículo e formação docente.

GEOPOLÍTICA, TERRITÓRIO E RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NO ENSINO MÉDIO

A Geopolítica constitui um campo conceitualmente disputado. Em sua formação histórica, esteve relacionada à interpretação do poder dos Estados, à estratégia territorial e à competição por posições, recursos e áreas de influência. Parte das formulações clássicas foi apropriada por projetos imperialistas e nacionalistas, o que produziu rejeições posteriores ao termo. Contudo, abandonar o campo significaria deixar sem análise um conjunto de práticas efetivas pelas quais atores políticos organizam territórios e projetam poder. A tarefa pedagógica não é recuperar doutrinas como verdades atemporais, mas historicizá-las, explicitar seus contextos e confrontá-las com perspectivas críticas e contemporâneas (Costa, 2016; Vesentini, 2000).

O território ocupa lugar central porque permite compreender o poder como relação concreta e espacializada. Territórios não são apenas extensões sob soberania estatal; podem resultar de apropriações econômicas, culturais, simbólicas e políticas realizadas por múltiplos sujeitos. Uma mesma área pode reunir territorialidades indígenas, empresariais, ambientais, militares e urbanas em cooperação ou conflito. No ensino, essa perspectiva amplia a leitura de disputas e mostra que o mapa político oficial não esgota a realidade. Cecim (2023) observa que o território funciona como organizador do conhecimento geopolítico escolar, articulando atualidades, escalas e currículo.

A escala constitui outra ferramenta indispensável. Fenômenos geopolíticos são produzidos por relações entre o local, o nacional, o regional e o mundial. Uma guerra distante pode alterar preços de alimentos, combustíveis e fertilizantes; decisões sobre taxas de juros podem afetar investimentos e empregos; acordos ambientais internacionais repercutem sobre municípios e comunidades. Ensinar a mudar de escala permite aos estudantes reconhecer que o cotidiano não está isolado e que a dimensão global não se encontra fora do lugar. A multiescalaridade evita tanto o localismo quanto a abstração de um mundo apresentado sem sujeitos e territórios concretos (Cecim, 2023; Prestes, 2025).

A noção de totalidade complementa o trabalho com escalas. Nenhum país ou conflito se explica apenas por fatores internos, assim como processos globais não se materializam de maneira idêntica em todos os lugares. A totalidade não corresponde à soma enciclopédica de informações, mas à busca das relações que estruturam uma situação. Prestes (2025), ao propor o estudo do conflito entre Rússia e Ucrânia no âmbito da Geografia escolar, demonstra a necessidade de articular formação histórica, economia internacional, alianças militares, energia e efeitos cotidianos. Essa perspectiva oferece um antídoto ao tratamento episódico das guerras.

O raciocínio geográfico transforma essas categorias em operações intelectuais. Localizar, distribuir, comparar, estabelecer conexões, identificar diferenciações, analisar extensões e interpretar ordens espaciais são procedimentos que permitem compreender por que determinados fenômenos ocorrem em certos lugares e como se relacionam. Uma aula de Geopolítica deve levar o estudante a formular perguntas espaciais, e não apenas a reproduzir opiniões sobre acontecimentos. A questão não é somente quem venceu uma disputa, mas quais territórios, recursos, redes e populações são envolvidos, em que escalas e com quais consequências (Neves; Greco; Girotto, 2022).

A cartografia possui papel decisivo, pois mapas não apenas ilustram informações: selecionam, classificam e constroem visibilidades. Projeções, cores, centralidades, nomes e recortes podem reforçar determinadas narrativas geopolíticas. Mapas de fronteiras contestadas, rotas marítimas, bases militares, recursos energéticos ou fluxos migratórios devem ser lidos como argumentos visuais. Comparar representações produzidas por fontes distintas permite discutir quem mapeia, para qual finalidade e com quais critérios. A alfabetização cartográfica crítica mostra que a suposta neutralidade técnica do mapa precisa ser interrogada (Lacoste, 2012; Castellar; Vilhena, 2010).

A temporalidade é igualmente relevante. O predomínio das chamadas atualidades pode criar presentismo, isto é, a análise de fatos recentes sem reconstrução dos processos que os produziram. Fronteiras, nacionalismos, alianças e desigualdades possuem genealogias vinculadas a colonização, guerras, tratados, industrialização e transformações tecnológicas. Linhas do tempo e periodizações ajudam a distinguir continuidades e rupturas, mas não devem produzir uma sequência mecânica de eventos. O objetivo é demonstrar como decisões passadas condicionam possibilidades atuais e como cada narrativa seleciona marcos temporais conforme sua interpretação (Girotto; Santos, 2011; Cecim, 2023).

A Geopolítica escolar também deve enfrentar o eurocentrismo. Muitos currículos organizam o mundo a partir da experiência europeia e norte-americana, enquanto África, Ásia, América Latina e povos indígenas aparecem como periferias passivas ou espaços de conflito. Uma abordagem crítica precisa considerar projetos regionais, resistências, cooperações Sul-Sul, colonialidade e protagonismo de atores historicamente subalternizados. Isso não significa inverter hierarquias de forma simplista, mas ampliar fontes e perspectivas para compreender que a ordem mundial é produzida por relações assimétricas e por disputas de interpretação (Santos, 1996; Vesentini, 2000).

Assim, o fundamento do ensino de Geopolítica não reside na quantidade de acontecimentos abordados, e sim na construção de uma estrutura conceitual que permita analisar diferentes situações. Território, poder, Estado, escala, rede, fronteira e totalidade constituem ferramentas que podem ser retomadas ao longo do Ensino Médio. Quando essas categorias orientam problemas e evidências, a aula deixa de ser comentário de notícias e passa a produzir conhecimento geográfico escolar. Essa passagem é condição para que os estudantes compreendam o mundo sem depender exclusivamente de narrativas prontas ou de posições previamente polarizadas (Girotto; Santos, 2011; Ribeiro; Araújo, 2020).

TEMAS CONTEMPORÂNEOS E METODOLOGIAS PARA O TRABALHO EM SALA DE AULA

A seleção de temas geopolíticos deve combinar relevância social, potencial conceitual e adequação ao percurso curricular. A simples presença de um assunto nas manchetes não o torna automaticamente formativo. O professor precisa perguntar quais conceitos podem ser mobilizados, quais fontes estão disponíveis, que conhecimentos prévios serão necessários e como o tema se relaciona à experiência dos estudantes. Um conflito, por exemplo, pode ser tratado por meio das categorias de território e escala; uma disputa tecnológica pode mobilizar redes, divisão territorial do trabalho e soberania; uma crise migratória pode articular fronteira, direitos e desigualdade (Santos, 2022; Cecim, 2023).

O estudo de guerras e conflitos territoriais exige cuidado com a espetacularização. Imagens de destruição e mapas de avanço militar podem capturar a atenção, mas não substituem a análise das causas, dos atores e das consequências humanas. A sequência didática pode iniciar com uma pergunta-problema, construir uma cronologia, localizar áreas disputadas, comparar argumentos oficiais e examinar impactos sobre populações civis. Deve-se diferenciar fato verificado, interpretação e propaganda. A pesquisa de Prestes (2025) indica a importância de relacionar conflitos internacionais à totalidade econômica e política, tornando visíveis seus efeitos sobre o cotidiano e evitando uma abordagem exclusivamente militar.

As disputas por recursos naturais oferecem outro eixo fecundo. Petróleo, gás, água, minerais críticos, terras agricultáveis e biodiversidade estão associados a cadeias produtivas, infraestruturas e relações de dependência. Em sala de aula, os estudantes podem mapear áreas de produção e consumo, identificar rotas e comparar indicadores. A atividade ganha densidade quando pergunta quem controla a extração, quem recebe benefícios, quais populações suportam custos ambientais e como políticas nacionais se articulam a mercados internacionais. O recurso não determina o conflito; sua importância depende das relações sociais, técnicas e políticas que o transformam em objeto estratégico (Santos, 1996; Costa, 2016).

Migrações e refúgio requerem abordagem que evite transformar pessoas em números ou ameaças. Mapas de fluxos precisam ser acompanhados por histórias, legislações, causas econômicas, ambientais e políticas, bem como pelas barreiras encontradas nos trajetos. A comparação entre fronteiras abertas para mercadorias e restritas para determinados grupos humanos evidencia assimetrias da globalização. Trabalhar narrativas de migrantes, dados oficiais e discursos midiáticos permite identificar generalizações, xenofobia e uso político do medo. A Geopolítica, nesse eixo, articula soberania estatal, direitos humanos e experiência territorial (Hess, 2009; Unesco, 2021).

Organizações internacionais e blocos regionais podem ser estudados por meio de simulações, desde que o recurso não reduza relações complexas a uma encenação competitiva. Uma atividade inspirada em assembleias internacionais deve ser precedida por pesquisa sobre interesses, assimetrias e regras institucionais. Os estudantes precisam distinguir o posicionamento atribuído ao ator representado de suas opiniões pessoais. Após a simulação, uma etapa de análise deve discutir quais vozes foram excluídas, quais alianças se formaram e como o poder econômico ou militar condicionou as decisões. Sem essa reflexão, a dinâmica corre o risco de reforçar caricaturas nacionais (Conselho da Europa, 2015; Pace, 2021).

A geopolítica digital amplia o campo para cabos submarinos, satélites, plataformas, semicondutores, inteligência artificial, vigilância e circulação de dados. Essas infraestruturas parecem imateriais, mas dependem de territórios, energia, minerais e centros de processamento. Uma proposta pedagógica pode mapear rotas de cabos, sedes de empresas e centros de dados, discutindo soberania, dependência tecnológica e privacidade. O tema aproxima a Geopolítica do cotidiano juvenil e demonstra que redes sociais e aplicativos não funcionam fora do espaço, mas por meio de sistemas técnicos controlados por atores com interesses específicos (Santos, 1996).

A metodologia de estudo de caso favorece o aprofundamento sem perder a relação com processos amplos. Um caso bem escolhido funciona como porta de entrada para conceitos transferíveis a outras situações. A análise pode seguir etapas: formulação do problema, levantamento de hipóteses, localização, contextualização histórica, seleção de atores, comparação de fontes, identificação de escalas e síntese argumentativa. Santos (2022), ao relatar uma sequência didática de introdução à Geopolítica, evidencia a importância de organizar atividades progressivas e de refletir sobre a própria prática docente, em vez de depender de uma aula expositiva isolada.

A análise comparada de notícias deve fazer parte das sequências. Estudantes podem selecionar matérias de veículos com diferentes linhas editoriais, identificar títulos, imagens, fontes consultadas, termos recorrentes e dados ausentes. O objetivo não é classificar rapidamente um veículo como verdadeiro ou falso, mas compreender enquadramentos e verificar evidências. A comparação pode ser articulada a documentos oficiais, bases estatísticas e mapas. Essa prática ensina que pluralidade de fontes não significa relativismo: argumentos precisam ser avaliados segundo consistência, autoria, método e correspondência com dados verificáveis (Unesco, 2021).

Debates regrados são produtivos quando organizados como investigação e não como disputa retórica. O professor deve formular uma questão genuinamente controversa, oferecer materiais comuns, definir critérios de fala e exigir que posições sejam sustentadas por evidências. Também pode solicitar que estudantes reconstruam o argumento contrário antes de responder, reduzindo caricaturas. Hess (2009) demonstra que a discussão de questões políticas pode desenvolver disposições democráticas, mas depende de planejamento e qualidade da interação. Nem toda afirmação precisa ser tratada como opinião legítima, especialmente quando nega fatos comprovados ou direitos fundamentais.

Uma sequência consistente pode articular vários procedimentos: começar por uma situação cotidiana, ampliar a escala, introduzir conceitos, comparar representações e retornar ao problema inicial com maior capacidade explicativa. Por exemplo, a variação do preço de um produto pode conduzir à análise de cadeias globais, rotas marítimas, sanções, energia e decisões estatais. Esse movimento mostra que a Geopolítica não é um conteúdo distante e que o local contém relações mundiais. A aprendizagem se consolida quando o estudante reconhece conexões e consegue aplicar categorias a novos casos, e não quando apenas acompanha a sucessão das notícias (Prestes, 2025; Girotto; Santos, 2011).

CONTROVÉRSIAS, DESINFORMAÇÃO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE

O primeiro desafio do ensino de Geopolítica é distinguir controvérsia legítima de falsa controvérsia. Existem questões sobre as quais diferentes posições democráticas podem ser sustentadas por valores e interpretações divergentes; existem também afirmações factualmente falsas ou incompatíveis com direitos fundamentais. Tratar todas as versões como equivalentes não constitui neutralidade, mas abandono de critérios. O professor precisa explicitar o que está aberto à deliberação, quais evidências são consolidadas e quais limites éticos orientam o diálogo. Essa distinção protege a pluralidade sem transformar desinformação, racismo ou negação da violência em pontos de vista indistintos (Hess, 2009; Conselho da Europa, 2015).

A ideia de neutralidade docente exige tratamento cuidadoso. O professor não deve usar sua posição institucional para constranger estudantes ou impor adesão partidária, porém isso não significa ocultar os fundamentos científicos e éticos do trabalho. Selecionar conteúdos, fontes e perguntas já envolve decisões curriculares. A postura profissional consiste em tornar critérios transparentes, acolher questionamentos, diferenciar opinião de evidência e permitir que argumentos sejam examinados. Freire (1996) rejeita a falsa neutralidade da educação, ao mesmo tempo em que exige rigor, respeito à autonomia e responsabilidade na relação pedagógica.

A polarização política pode fazer com que qualquer explicação seja interpretada como alinhamento automático a um campo. Para reduzir esse risco, o professor deve construir rotinas de investigação: registrar perguntas, exigir fontes, verificar datas, identificar autores e comparar escalas. O foco desloca-se da identidade de quem fala para a qualidade do argumento. Regras de convivência precisam impedir ataques pessoais e generalizações sobre povos, religiões ou nacionalidades. A discordância pode ser intelectualmente produtiva, mas não deve legitimar humilhação, intimidação ou discurso de ódio (Pace, 2021; Unesco, 2021).

A desinformação apresenta características particularmente perigosas em temas geopolíticos, pois propaganda, operações de influência e uso estratégico de imagens acompanham conflitos e disputas internacionais. Fotografias antigas podem ser apresentadas como atuais; mapas podem omitir territórios; números podem ser retirados de contexto; vídeos podem circular sem autoria. A escola precisa ensinar procedimentos de verificação compatíveis com a idade: busca reversa de imagens, consulta a fontes primárias, comparação de datas, leitura de metadados quando disponíveis e triangulação entre veículos. Essas práticas não transformam o estudante em especialista, mas fortalecem hábitos de cautela e responsabilização (Unesco, 2021).

Outro risco é a reprodução de nacionalismos e essencialismos. Expressões como "povo naturalmente guerreiro", "região atrasada" ou "civilização incompatível" convertem processos históricos em características fixas. O professor deve interromper generalizações e reconstruir relações de colonização, desigualdade, Estado e economia que explicam os conflitos. Isso exige cuidado com livros didáticos, vídeos e materiais prontos, pois até recursos visualmente atraentes podem repetir estereótipos. A Geopolítica crítica precisa evidenciar heterogeneidades internas e disputas existentes em cada sociedade, evitando falar de países como sujeitos indivisíveis (Vesentini, 2000; Costa, 2016).

O currículo pode favorecer ou limitar esse trabalho. A BNCC oferece competências amplas relacionadas à análise de poder, território, fronteiras e fluxos, mas sua concretização depende das redes e das escolas. A Lei nº 14.945/2024 ampliou a carga da formação geral básica e a Resolução CNE/CEB nº 2/2024 reafirmou autonomia intelectual, pensamento crítico e cidadania. Ainda assim, mudanças de matriz, fragmentação de componentes e desigualdade entre redes podem reduzir o tempo disponível para investigações aprofundadas. A política curricular só se realiza quando acompanhada de condições de trabalho, materiais e formação (Brasil, 2018; Brasil, 2024a; Brasil, 2024b).

A formação inicial do professor de Geografia precisa articular domínio conceitual, conhecimento pedagógico e experiência com controvérsias. Conhecer teorias geopolíticas não garante capacidade de

transformá-las em problemas acessíveis ao Ensino Médio; dominar técnicas de debate não substitui a compreensão territorial. A licenciatura deve oferecer oportunidades para analisar materiais, planejar sequências, trabalhar com dados e discutir dilemas éticos. A reflexão sobre a prática, defendida por Santos (2022), permite reconhecer escolhas, resultados e limites, evitando a reprodução automática de modelos de aula.

A formação continuada, por sua vez, precisa responder a acontecimentos sem se converter em treinamento emergencial. Grupos de estudo podem elaborar mapas conceituais, dossiês compartilhados e protocolos para análise de fontes. A escola também deve organizar respostas coletivas quando temas geram conflitos com famílias ou comunidade. Deixar o professor isolado aumenta a insegurança e favorece tanto a omissão quanto decisões improvisadas. A gestão tem responsabilidade de proteger a liberdade de ensinar dentro dos marcos legais, promover diálogo e definir procedimentos diante de denúncias ou episódios de hostilidade.

A avaliação institucional também deve reconhecer a complexidade do trabalho. Aulas sobre controvérsias demandam tempo para pesquisa, diálogo e reelaboração, nem sempre compatível com calendários centrados em cobertura acelerada de conteúdos. Critérios de qualidade precisam valorizar argumentação, leitura de evidências, mudança de escala e respeito ao debate, e não apenas quantidade de temas abordados. A Geopolítica não pode ser ensinada como sequência interminável de crises; requer pausas analíticas, retomadas conceituais e sínteses que permitam aos estudantes construir autonomia (Hess, 2009; Neves; Greco; Girotto, 2022).

Em síntese, o trabalho pedagógico com Geopolítica exige uma política escolar de conhecimento. Fontes, critérios de evidência, direitos, regras de diálogo e condições de participação devem ser explicitados e compartilhados. O professor atua como mediador responsável, não como árbitro indiferente nem como propagandista. Quando a escola sustenta essa posição, temas difíceis deixam de ser ameaças ao currículo e tornam-se oportunidades para formar estudantes capazes de analisar conflitos, conviver com diferenças e participar da vida pública com maior rigor intelectual e responsabilidade democrática (Freire, 1996; Pace, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Geopolítica no Ensino Médio possui potencial para transformar a relação dos estudantes com as informações que circulam sobre o mundo. Em lugar de acompanhar acontecimentos como episódios desconectados, a aprendizagem geográfica permite reconhecer relações de poder, processos históricos, escalas e territorialidades que organizam cada situação.

A análise realizada demonstrou que território, poder, Estado, rede, fronteira, escala e totalidade constituem uma base conceitual indispensável. Esses conceitos impedem que guerras, migrações, crises energéticas e disputas tecnológicas sejam explicadas por estereótipos, determinismos ou decisões isoladas de governantes.

As metodologias mais consistentes são aquelas que colocam os estudantes diante de problemas, mapas, dados e fontes diversas. Estudos de caso, debates regrados, produção cartográfica, comparação

de notícias, linhas do tempo e dossiês favorecem a passagem da opinião imediata para a argumentação fundamentada.

Entretanto, a presença de temas contemporâneos não garante, por si só, formação crítica. Presentismo, espetacularização, nacionalismo, falsa equivalência e desinformação podem ser reforçados pela própria escola quando faltam critérios de pesquisa e mediação. O compromisso com pluralidade precisa ser combinado à verificação de fatos e à proteção dos direitos humanos.

A formação docente e o apoio institucional são condições decisivas. Professores precisam de domínio conceitual, repertório metodológico, tempo de planejamento e respaldo para lidar com controvérsias. A responsabilidade não pode ser transferida exclusivamente ao indivíduo, pois o ensino de assuntos sensíveis envolve o projeto pedagógico e a cultura democrática da escola.

Conclui-se que a Geopolítica deve ocupar a sala de aula como conhecimento estruturado, e não como comentário ocasional de notícias. Quando orientada por rigor científico, leitura multiescalar e diálogo responsável, contribui para a autonomia intelectual, a compreensão das desigualdades territoriais e a formação de jovens capazes de participar criticamente da sociedade.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2024a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 14 nov. 2024b.

CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2008.

CECIM, Jéssica da Silva Rodrigues. A geopolítica na constituição do conhecimento geográfico escolar. **Revista Signos Geográficos**, Goiânia, v. 5, p. 1-18, 2023. DOI: https://doi.org/10.5216/signos.v5.77836.

CONSELHO DA EUROPA. **Teaching controversial issues: living with controversy**. Strasbourg: Council of Europe, 2015. Disponível em: https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html. Acesso em: 26 jun. 2026.

COSTA, Wanderley Messias da. **Geografia política e geopolítica: discursos sobre o território e o poder**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2016.

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

GIROTTO, Eduardo Donizeti; SANTOS, David Augusto. A geopolítica e o ensino de Geografia: propostas para a retomada do diálogo. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 15, n. 3, p. 139-153, set./dez. 2011. DOI: https://doi.org/10.5902/223649947351.

HESS, Diana E. **Controversy in the classroom: the democratic power of discussion**. New York: Routledge, 2009.

LACOSTE, Yves. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2012.

NEVES, Darlan da Conceição; GRECO, Roberto; GIROTTO, Eduardo Donizeti. Ensino de Geografia e o raciocínio geográfico: entre confrontos e ressignificações. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 26, e14, 2022. DOI: https://doi.org/10.5902/2236499467759.

PACE, Judith L. **Hard questions: learning to teach controversial issues**. London: Bloomsbury Academic, 2021.

PRESTES, Elisa Gomes. Rússia e Ucrânia: geopolítica no âmbito da Geografia escolar sob o olhar da totalidade. **GEOUSP: Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 29, n. 1, e221638, 2025. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2025.221638.
RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.
RIBEIRO, Luana da Conceição; ARAÚJO, Raimundo Lenilde. Análise do ensino de Geopolítica no Ensino Médio: relação entre teoria e a prática. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 10, n. 19, p. 60-80, 2020. DOI: https://doi.org/10.14393/REG-v10-2019-76734.
SANTOS, Flavio Luis Assiz dos. Introdução à Geopolítica no Ensino Médio: relato de experiência de uma sequência didática. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 12, n. 22, p. 5-18, 2022. DOI: https://doi.org/10.46789/edugeo.v12i22.1200.
SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.
UNESCO. **Media and information literate citizens: think critically, click wisely!** Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068. Acesso em: 26 jun. 2026.
VESENTINI, José William. **Novas geopolíticas**. São Paulo: Contexto, 2000.



GESTÃO ESCOLAR: DEMOCRACIA, LIDERANÇA PEDAGÓGICA E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

SCHOOL MANAGEMENT: DEMOCRACY, PEDAGOGICAL LEADERSHIP, AND THE SOCIAL QUALITY OF EDUCATION

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

RESUMO
A gestão escolar ocupa posição estratégica na garantia do direito à educação, pois articula dimensões pedagógicas, administrativas, financeiras, relacionais e políticas do trabalho educativo. Este artigo tem como objetivo analisar a gestão escolar sob a perspectiva democrática, examinando suas relações com liderança pedagógica, participação, planejamento, avaliação institucional, inclusão e qualidade social da educação. Trata-se de estudo bibliográfico e documental fundamentado na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação, em documentos curriculares e em autores do campo da administração e da gestão educacional. A discussão parte da distinção entre administração burocrática e gestão democrática, destacando que a escola não pode ser dirigida como organização empresarial orientada apenas por produtividade e resultados quantitativos. Analisa-se o projeto político-pedagógico como instrumento de identidade institucional, o conselho escolar como espaço de deliberação, a coordenação pedagógica como mediação formativa e a direção como liderança capaz de mobilizar pessoas, recursos e processos. São discutidos também clima institucional, conflitos, formação continuada, uso pedagógico de dados, tecnologias digitais, inclusão, relações com famílias e mecanismos de transparência. Argumenta-se que a qualidade da gestão depende de participação efetiva, autonomia responsável, condições de trabalho, financiamento adequado e foco na aprendizagem com equidade. Conclui-se que a gestão escolar democrática não se reduz à eleição de dirigentes ou à existência formal de colegiados, mas se realiza no cotidiano por meio de decisões compartilhadas, diálogo, planejamento, avaliação e compromisso público com a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Gestão Democrática; Liderança Pedagógica; Participação; Qualidade Social.

ABSTRACT

School management holds a strategic position in guaranteeing the right to education, as it coordinates the pedagogical, administrative, financial, relational, and political dimensions of educational work. This article aims to analyze school management from a democratic perspective, examining its relationship with pedagogical leadership, participation, planning, institutional evaluation, inclusion, and the social quality of education. It is a bibliographic and documentary study grounded in the Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases of National Education, the National Education Plan, curricular documents, and authors in the field of educational administration and management. The discussion begins by distinguishing between bureaucratic administration and democratic management, highlighting that a school cannot be run like a business organization driven solely by productivity and quantitative results. The study analyzes the political-pedagogical project as an instrument of institutional identity, the school council as a space for deliberation, pedagogical coordination as a form of developmental mediation, and school leadership as a force capable of mobilizing people, resources, and processes. Also discussed are institutional climate, conflict, continuing professional development, the pedagogical use of data, digital technologies, inclusion, relationships with families, and transparency mechanisms. It is argued that the quality of management depends on effective participation, responsible autonomy, working conditions, adequate funding, and a focus on learning with equity. The conclusion is that democratic school management is not limited to the election of leaders or the formal existence of governing bodies; rather, it is realized in daily practice through shared decision-making, dialogue, planning, evaluation, and a public commitment to the holistic development of students.

Keywords: School Management; Democratic Management; Pedagogical Leadership; Participation; Social Quality;

INTRODUÇÃO

A gestão escolar tornou-se tema central das políticas e das pesquisas educacionais porque a qualidade do ensino não depende apenas da ação individual do professor ou da existência de documentos curriculares. O funcionamento da escola resulta da articulação entre pessoas, tempos, espaços, recursos, normas, decisões e relações com o território. Quando essa articulação é frágil, projetos permanecem no plano formal, conflitos se acumulam, informações não circulam e o trabalho pedagógico perde continuidade. Quando é construída de forma democrática e intencional, a gestão cria condições para que a comunidade escolar planeje, acompanhe e aperfeiçoe o processo educativo.

A escola pública possui natureza distinta da empresa. Embora necessite organizar recursos, definir responsabilidades, administrar orçamento e avaliar resultados, sua finalidade não é produzir lucro nem selecionar consumidores. A escola é uma instituição social responsável pela garantia de um direito, pela formação humana e pela produção de experiências coletivas. Por isso, a eficiência administrativa somente adquire legitimidade quando subordinada a finalidades pedagógicas e democráticas. A adoção acrítica de modelos empresariais pode reduzir a educação a indicadores, transformar estudantes em números e enfraquecer a participação da comunidade (Paro, 2016).

A Constituição Federal estabelece a gestão democrática como princípio do ensino público, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina a participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico e da comunidade em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1988; Brasil, 1996). Esses dispositivos reconhecem que decisões educacionais não devem ficar concentradas exclusivamente na autoridade do diretor ou em órgãos centrais. Contudo, a existência de normas não garante participação real. Reuniões meramente informativas, colegiados sem poder deliberativo e

projetos construídos por pequenos grupos podem manter estruturas centralizadoras sob aparência democrática.

A gestão democrática exige uma concepção ampliada de liderança. O diretor não deixa de exercer autoridade, mas sua autoridade precisa ser pedagógica, pública e responsável. Liderar significa criar direção comum, favorecer comunicação, mediar conflitos, distribuir responsabilidades e assegurar condições de trabalho. A liderança não se confunde com carisma pessoal nem com controle hierárquico. Ela se fortalece quando decisões são fundamentadas, quando informações são transparentes e quando a equipe reconhece coerência entre discurso institucional e práticas cotidianas (Lück, 2009).

O projeto político-pedagógico ocupa lugar decisivo nesse processo. Mais do que documento exigido por órgãos de supervisão, ele deve expressar diagnóstico, princípios, objetivos, estratégias e formas de avaliação construídas coletivamente. Sua dimensão política decorre da escolha de valores e prioridades; sua dimensão pedagógica refere-se ao modo como a escola organiza o ensino, a aprendizagem e as relações. Quando o projeto é produzido apenas para cumprir formalidades, perde capacidade de orientar ações e de conferir identidade à instituição (Veiga, 2013).

Este artigo tem como objetivo analisar a gestão escolar sob a perspectiva democrática, articulando participação, liderança pedagógica, planejamento, avaliação, inclusão e qualidade social. A investigação é bibliográfica e documental e toma como referência autores como Paro, Lück, Libâneo, Veiga, Ferreira e Gadotti, além de marcos legais brasileiros. O problema central consiste em compreender como a escola pode combinar autoridade e participação, autonomia e responsabilidade pública, eficiência administrativa e finalidade pedagógica.

A argumentação sustenta que a gestão escolar de qualidade se constrói no cotidiano, e não apenas em organogramas ou regulamentos. Ela aparece na forma como horários são definidos, como conflitos são tratados, como recursos são distribuídos, como estudantes e famílias são ouvidos, como dados são interpretados e como professores recebem apoio para planejar. Portanto, democratizar a gestão significa democratizar as decisões que estruturam a experiência escolar, sem abandonar critérios, responsabilidades ou compromissos com a aprendizagem.

GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES, FINALIDADES E ESPECIFICIDADES

O termo gestão escolar é frequentemente utilizado como sinônimo de administração escolar, mas a diferença entre as expressões não é apenas terminológica. Administração remete historicamente aos processos de planejar, organizar, dirigir e controlar recursos. Essas funções são necessárias, porém insuficientes para explicar a complexidade da escola. A ideia de gestão amplia a atenção para relações, participação, cultura institucional, poder e construção coletiva de finalidades. A mudança de vocabulário não garante mudança de prática, mas pode sinalizar uma compreensão menos mecanicista da organização educativa (Lück, 2009).

A especificidade da escola decorre de seu objeto e de sua finalidade. O trabalho educativo é realizado por sujeitos e produz processos que não podem ser padronizados como mercadorias. O estudante participa ativamente da própria aprendizagem, e os resultados dependem de relações,

contextos culturais, políticas públicas e condições sociais. Paro afirma que a administração escolar deve ser compreendida como utilização racional de recursos para fins educativos, o que exige subordinar meios administrativos à formação humana e à democracia (Paro, 2016).

Essa perspectiva impede duas reduções. A primeira consiste em tratar a gestão como conjunto de tarefas burocráticas: preencher sistemas, controlar frequência, organizar documentos e responder a demandas. Tais tarefas são necessárias, mas tornam-se problemáticas quando consomem a energia institucional e afastam a equipe da aprendizagem. A segunda redução identifica gestão apenas com relações interpessoais, ignorando normas, orçamento, infraestrutura e responsabilidades legais. Uma direção eficaz precisa integrar dimensões técnicas, políticas e pedagógicas.

Libâneo destaca que a organização e a gestão da escola influenciam diretamente o trabalho docente e o desenvolvimento dos estudantes. A forma de distribuir tempos, compor turmas, organizar reuniões, utilizar espaços e acompanhar práticas cria condições ou barreiras para o ensino (Libâneo, 2018). Assim, decisões aparentemente administrativas possuem efeitos curriculares. Um horário que fragmenta projetos, uma reunião sem foco pedagógico ou uma distribuição desigual de recursos modifica as oportunidades de aprendizagem.

A gestão também produz cultura institucional. Valores como cooperação, transparência, respeito e compromisso podem estar registrados em documentos, mas precisam ser confirmados por práticas. Quando informações circulam apenas entre grupos restritos, quando erros são punidos sem análise ou quando decisões mudam sem explicação, instala-se uma cultura de insegurança. Por outro lado, procedimentos claros, espaços de escuta e coerência entre normas e ações favorecem confiança. A cultura não é atributo abstrato; ela emerge de repetições cotidianas.

A finalidade pedagógica deve orientar prioridades. Problemas de manutenção, conflitos trabalhistas, exigências administrativas e emergências podem deslocar o foco da aprendizagem. A gestão não pode ignorá-los, mas precisa impedir que se tornem única agenda. Reuniões, acompanhamentos e investimentos devem responder à pergunta sobre como cada decisão contribui para o direito de aprender, para o bem-estar e para a participação. Essa orientação protege a escola de uma gestão reativa, limitada a resolver crises.

GESTÃO DEMOCRÁTICA, PARTICIPAÇÃO E PODER DE DECISÃO

A gestão democrática é princípio constitucional e projeto político. Sua realização depende da distribuição efetiva do poder de decisão, e não apenas da consulta ocasional à comunidade. Participar significa ter acesso às informações, compreender alternativas, expressar posições e influenciar resultados. Processos nos quais a decisão já está tomada e a reunião serve apenas para validá-la produzem participação simbólica. A democracia escolar exige tempo, formação e mecanismos institucionais que permitam deliberação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vincula a gestão democrática à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e à participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996). O Plano Nacional de Educação

reforça a necessidade de fortalecer conselhos, fóruns e processos participativos (Brasil, 2014). Esses marcos oferecem base legal, mas a concretização varia entre sistemas. Formas de escolha de dirigentes, competências dos colegiados e graus de autonomia permanecem temas de disputa.

A eleição de diretores pode ampliar legitimidade e reduzir indicações político-partidárias, mas não garante, isoladamente, gestão democrática. Um dirigente eleito pode adotar práticas centralizadoras, enquanto um diretor selecionado por outros critérios pode estimular participação. A democratização depende da combinação entre critérios técnicos, compromisso público, mecanismos de controle social e envolvimento da comunidade. Reduzir o debate ao método de provimento do cargo obscurece o cotidiano das decisões.

O conselho escolar é espaço privilegiado de participação quando possui composição representativa, agenda relevante e poder real. Sua atuação pode envolver projeto pedagógico, orçamento, calendário, prioridades de infraestrutura, acompanhamento de resultados e mediação de questões coletivas. Entretanto, conselhos enfraquecidos costumam reunir-se apenas para aprovar documentos. Para evitar formalismo, é necessário oferecer informações acessíveis, formação aos conselheiros e tempo para análise.

A participação estudantil precisa ser reconhecida de acordo com a etapa de desenvolvimento. Assembleias, grêmios, rodas de conversa, representação de turma e consultas sobre ambientes permitem que estudantes exerçam cidadania. Escutá-los não significa transferir responsabilidades adultas nem aceitar todas as propostas. Significa considerar sua experiência como fonte de conhecimento sobre a escola. Muitas barreiras relacionadas a convivência, acessibilidade e currículo tornam-se visíveis quando os estudantes podem falar sem medo de punição.

Famílias e comunidade local também possuem direito à participação. Contudo, a relação não deve reduzir-se à cobrança por desempenho ou à convocação para resolver problemas disciplinares. A escola precisa compartilhar objetivos, explicar processos e criar espaços nos quais diferentes grupos possam contribuir. Barreiras de horário, linguagem, mobilidade e experiências anteriores de exclusão precisam ser consideradas. Participação democrática requer que a instituição vá além de esperar que todos se adaptem ao formato escolar tradicional.

A gestão democrática inclui conflito. Divergências sobre currículo, uso de recursos, regras e prioridades são inevitáveis. Tentar eliminá-las pode apenas silenciar grupos com menor poder. O papel da gestão é criar procedimentos justos para debate, explicitar critérios e registrar decisões. O consenso não deve ser imposto como condição permanente; decisões legítimas podem resultar de negociação, votação ou encaminhamentos graduais, desde que direitos não sejam submetidos à vontade da maioria.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL

O projeto político-pedagógico é o principal instrumento de planejamento coletivo da escola. Sua relevância decorre da capacidade de articular identidade, diagnóstico, objetivos e ações. O termo político indica que toda proposta educativa envolve escolhas sobre sociedade, conhecimento, justiça e formação. O termo pedagógico expressa as formas pelas quais essas escolhas se traduzem em currículo,

avaliação, relações e organização do trabalho. Separar essas dimensões produz documentos tecnicamente organizados, porém destituídos de direção ética (Veiga, 2013).

A elaboração do projeto deve partir de diagnóstico amplo. Dados de aprendizagem, frequência, abandono, fluxo, participação, convivência, inclusão e infraestrutura precisam ser analisados em conjunto. Indicadores quantitativos ajudam a identificar padrões, mas não explicam causas. Observações, entrevistas, registros pedagógicos e escuta de estudantes e famílias oferecem elementos qualitativos. Um diagnóstico consistente evita tanto decisões baseadas em impressões isoladas quanto dependência de números descontextualizados.

Objetivos precisam ser claros e verificáveis, mas não podem reduzir-se a metas numéricas. Melhorar leitura, ampliar participação estudantil, fortalecer práticas inclusivas ou reorganizar transições são objetivos que exigem indicadores diversificados. O planejamento deve explicitar responsáveis, recursos, prazos e formas de acompanhamento. Quando todos são responsáveis por tudo, frequentemente ninguém responde por ações específicas. Distribuir responsabilidades não significa fragmentar o projeto, mas criar condições para execução.

A participação na elaboração do projeto não se resume a recolher sugestões. É preciso criar processos de estudo, debate e síntese. A equipe pode analisar evidências, comparar prioridades e justificar escolhas. Estudantes e famílias devem receber linguagem compreensível e oportunidades reais de contribuição. O texto final precisa ser acessível e utilizado em reuniões, planejamentos e avaliações. Um documento extenso, desconhecido pela comunidade, não cumpre função orientadora.

O projeto necessita de revisão periódica. Mudanças de equipe, contexto social, políticas curriculares e necessidades dos estudantes podem exigir ajustes. Revisar não significa abandonar princípios a cada dificuldade, mas avaliar se estratégias produzem efeitos. A gestão precisa instituir ciclos de planejamento, execução, monitoramento e replanejamento. Essa dinâmica transforma o projeto em instrumento vivo e reduz a distância entre intenções e práticas.

O planejamento institucional também deve articular curto, médio e longo prazo. Demandas urgentes, como manutenção ou conflitos, não podem impedir investimentos em formação e currículo. Da mesma forma, projetos ambiciosos precisam considerar recursos e capacidade da equipe. Priorizar é uma função política da gestão. Critérios transparentes ajudam a evitar que grupos mais influentes capturem decisões ou que recursos sejam distribuídos apenas por pressão imediata.

LIDERANÇA PEDAGÓGICA, DIREÇÃO E COORDENAÇÃO

A liderança pedagógica diferencia a gestão escolar de uma administração centrada em procedimentos. O diretor responde por questões legais, financeiras e organizacionais, mas precisa manter a aprendizagem como eixo. Isso implica conhecer o currículo, acompanhar indicadores, favorecer colaboração docente e assegurar que reuniões tratem de problemas pedagógicos reais. Não se espera que o diretor substitua o professor ou a coordenação, mas que crie condições para que esses profissionais atuem com coerência e continuidade.

Lück define liderança como processo de influência intencional voltado à mobilização de pessoas para objetivos compartilhados (Lück, 2009). Na escola, essa influência deve apoiar-se em legitimidade, competência e confiança. Ordens podem produzir obediência temporária, mas dificilmente constroem compromisso. A equipe precisa compreender razões, participar de decisões e perceber que critérios são aplicados de modo justo. Autoridade democrática não é ausência de direção; é direção fundamentada e aberta à prestação de contas.

A coordenação pedagógica exerce mediação entre projeto institucional, currículo e prática docente. Sua função não deveria restringir-se à organização de materiais, substituição de faltas ou controle de registros. Coordenar significa acompanhar planejamento, promover estudo, analisar práticas e apoiar resolução de problemas. Quando a rotina absorve o coordenador em tarefas administrativas, a escola perde importante espaço de formação continuada.

A observação de aulas pode contribuir para o desenvolvimento profissional quando baseada em critérios claros e devolutivas formativas. Se utilizada como fiscalização punitiva, gera defesa e ocultamento. O acompanhamento deve considerar objetivos, participação dos estudantes, mediação, recursos e evidências de aprendizagem. A conversa posterior precisa identificar forças, problemas e próximos passos. A gestão fortalece cultura de aprendizagem quando adultos também podem experimentar, errar e revisar práticas.

A liderança distribuída reconhece que diferentes profissionais podem coordenar projetos, grupos e processos. Isso evita dependência excessiva da figura do diretor e amplia capacidade institucional. Contudo, distribuir liderança não significa delegar tarefas sem apoio ou transferir responsabilidades legais. É necessário definir papéis, garantir recursos e acompanhar decisões. A distribuição é democrática quando amplia poder de ação e conhecimento, não quando apenas fragmenta carga de trabalho.

A formação da equipe gestora precisa integrar legislação, orçamento, currículo, relações humanas, inclusão e análise de dados. Modelos de formação baseados apenas em técnicas gerenciais não respondem à complexidade. Dirigentes enfrentam dilemas éticos, conflitos de direitos e pressões externas. Precisam desenvolver capacidade de julgamento, comunicação e negociação. A experiência é importante, mas não substitui estudo sistemático e apoio institucional.

A continuidade da liderança também merece atenção. Mudanças frequentes podem interromper projetos e fragilizar vínculos. Ao mesmo tempo, estabilidade sem avaliação pode perpetuar práticas inadequadas. Sistemas de ensino devem combinar critérios de seleção, formação, acompanhamento e avaliação democrática. A escola não pode depender exclusivamente de qualidades pessoais; precisa construir procedimentos e memórias institucionais que permaneçam além das pessoas.

CLIMA INSTITUCIONAL, COMUNICAÇÃO E GESTÃO DE CONFLITOS

O clima institucional refere-se às percepções compartilhadas sobre relações, segurança, justiça, apoio e pertencimento. Ele influencia motivação, colaboração e disponibilidade para ensinar e aprender. Ambientes marcados por medo, favoritismo ou comunicação truncada tendem a produzir isolamento. A

gestão não controla todas as relações, mas pode estabelecer procedimentos que favoreçam respeito, previsibilidade e cooperação.

A comunicação é elemento estratégico. Informações precisam chegar às pessoas certas, no tempo adequado e em linguagem compreensível. Excesso de mensagens dispersas pode ser tão prejudicial quanto falta de informação. A escola deve definir canais, responsáveis e formas de registro. Decisões importantes não podem depender de rumores ou conversas informais. Transparência reduz conflitos e permite que a comunidade acompanhe compromissos.

Reuniões precisam ter pauta, objetivo e encaminhamentos. Encontros longos, dominados por avisos, reduzem tempo de reflexão. A gestão pode enviar informações operacionais por outros meios e preservar reuniões para análise e decisão. Registrar responsáveis e prazos evita que discussões se repitam sem resultado. Também é necessário avaliar quem fala e quem permanece silenciado. Participação não se mede apenas por presença.

Conflitos entre profissionais, estudantes ou famílias devem ser tratados com procedimentos consistentes. Ignorá-los pode ampliar ressentimentos; resolvê-los por autoridade imediata pode produzir injustiça. Escuta das partes, identificação de fatos, distinção entre interesses e direitos e definição de encaminhamentos são passos necessários. A mediação não elimina a possibilidade de sanções, mas garante que medidas sejam proporcionais e educativas.

A convivência escolar precisa estar articulada ao currículo. Bullying, discriminação e violência não são problemas externos à aprendizagem. Afetam participação e pertencimento. A gestão deve organizar protocolos, formação e acompanhamento, evitando respostas apenas reativas. Práticas restaurativas, assembleias e projetos de convivência podem contribuir, desde que não substituam a obrigação institucional de proteger vítimas e enfrentar desigualdades.

O cuidado com os profissionais também influencia o clima. Sobrecarga, falta de reconhecimento e decisões imprevisíveis favorecem adoecimento e rotatividade. A gestão não resolve sozinha problemas estruturais, mas pode organizar tarefas com justiça, garantir espaços de escuta e evitar exposição pública. Valorizar não significa ocultar falhas; significa oferecer feedback respeitoso, critérios claros e oportunidades de desenvolvimento.

Uma cultura colaborativa não se cria por slogans. Exige tempo comum, confiança e objetivos compartilhados. Equipes podem começar por problemas concretos, analisar evidências e testar soluções. Resultados precisam ser reconhecidos coletivamente. Quando a gestão atribui sucesso a indivíduos e fracasso ao grupo, incentiva competição. A cooperação se fortalece quando conhecimento é compartilhado e quando a responsabilidade é distribuída de forma transparente.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, DADOS E TOMADA DE DECISÃO

A avaliação institucional permite compreender como a escola realiza suas finalidades. Ela não se confunde com avaliação de desempenho dos estudantes nem com controle externo. Inclui análise de currículo, gestão, participação, infraestrutura, inclusão, clima e resultados. Seu caráter formativo

depende da participação da comunidade e da capacidade de transformar evidências em decisões. Avaliar sem replanejar produz acúmulo de informações sem efeito.

Avaliações externas oferecem dados importantes sobre desempenho e desigualdades, mas possuem limites. Resultados agregados não explicam trajetórias individuais, práticas ou condições. A gestão deve cruzar informações com avaliações internas, frequência, observações e contexto. Utilizar um único indicador para julgar professores ou turmas pode incentivar estreitamento curricular e estratégias voltadas apenas ao teste. O dado precisa iniciar investigação, não encerrar o diagnóstico.

O uso pedagógico de dados exige capacidade técnica e ética. Equipes precisam compreender escalas, médias, distribuição e comparações para evitar interpretações equivocadas. Dados pessoais devem ser protegidos, e estudantes não podem ser expostos por resultados. Painéis e relatórios são úteis quando tornam tendências visíveis, mas não substituem diálogo profissional. A decisão precisa considerar o que os números mostram, o que ocultam e quais ações são possíveis.

Metas podem orientar esforços, desde que sejam realistas e vinculadas a estratégias. Fixar aumento percentual sem definir como alcançá-lo produz pressão e responsabilização individual. Metas de processo, como ampliar acompanhamento, reduzir ausências ou garantir devolutivas, podem ser tão relevantes quanto metas de resultado. A gestão precisa monitorar implementação e identificar barreiras, em vez de esperar o final do ano para constatar fracasso.

A autoavaliação escolar deve incluir estudantes, famílias e profissionais. Questionários, grupos focais e assembleias podem revelar percepções sobre segurança, respeito, apoio e comunicação. É preciso garantir anonimato quando necessário e comunicar o que será feito com as respostas. Solicitar opinião e não apresentar encaminhamentos gera descrédito. Mesmo quando algumas demandas não podem ser atendidas, a gestão deve explicar critérios e limites.

A prestação de contas é dimensão democrática. Recursos financeiros, decisões e resultados precisam ser apresentados de forma acessível. Transparência não significa apenas publicar documentos técnicos, mas traduzir informações e permitir perguntas. Conselhos escolares podem acompanhar orçamento e prioridades. Essa prática reduz suspeitas, fortalece confiança e ajuda a comunidade a compreender restrições e escolhas.

INCLUSÃO, EQUIDADE E DIREITO À APRENDIZAGEM

A gestão escolar possui responsabilidade direta pela inclusão. Barreiras não se limitam à sala de aula; aparecem em matrículas, horários, acessibilidade arquitetônica, circulação de informações, avaliações e expectativas. A presença de estudantes com deficiência não garante participação. A gestão precisa articular atendimento educacional especializado, professores, famílias e serviços, assegurando acesso ao currículo e adaptações razoáveis (Brasil, 2015).

A equidade exige reconhecer que oferecer o mesmo a todos pode manter desigualdades. Estudantes partem de condições diferentes e podem necessitar de apoios distintos. A distribuição de recursos, profissionais e tempos deve considerar necessidades. Isso não significa baixar expectativas,

mas criar condições para participação e aprendizagem. Uma gestão orientada apenas por igualdade formal corre o risco de invisibilizar barreiras.

Questões étnico-raciais, de gênero, territoriais e socioeconômicas também precisam integrar o planejamento. Indicadores de reprovação, abandono e participação devem ser analisados por grupos quando possível, respeitando proteção de dados. Diferenças persistentes exigem investigação. A escola não pode atribuir resultados exclusivamente às famílias ou à falta de interesse. Deve examinar currículo, relações e práticas institucionais que podem reproduzir exclusões.

A gestão inclusiva promove formação continuada e trabalho colaborativo. Professores precisam de tempo para planejar, discutir casos e avaliar estratégias. Encaminhar toda responsabilidade ao profissional de apoio ou ao atendimento especializado fragiliza o direito ao currículo comum. A direção e a coordenação devem garantir que apoios ampliem autonomia e participação, e não produzam segregação dentro da própria sala.

A acessibilidade comunicacional inclui linguagem simples, recursos visuais, Libras, tecnologias assistivas e diferentes formatos de informação. Reuniões e documentos precisam considerar necessidades de famílias e estudantes. A gestão deve avaliar rotas, mobiliário, sinalização e procedimentos de emergência. A acessibilidade não pode depender de improvisos após a chegada de uma pessoa; deve integrar o planejamento institucional.

A cultura de altas expectativas precisa ser equilibrada com apoio. Expectativas baixas podem limitar oportunidades, enquanto metas uniformes podem ignorar trajetórias. A gestão deve promover avaliação formativa, progressos e participação. O sucesso escolar não se resume a resultados padronizados, mas inclui pertencimento, autonomia e acesso ao conhecimento. Equidade e qualidade não são agendas separadas.

FAMÍLIAS, TERRITÓRIO E ARTICULAÇÃO COM A COMUNIDADE

A relação entre escola e famílias é frequentemente atravessada por expectativas, desconfianças e assimetrias. A gestão precisa superar um modelo em que famílias são chamadas apenas para receber informações ou responder por problemas. Parceria implica compartilhar objetivos, explicar decisões e reconhecer saberes. A escola mantém responsabilidade pedagógica, mas não pode ignorar experiências e condições das crianças.

A comunicação deve ser plural. Reuniões presenciais, mensagens, agendas, contatos individuais e materiais acessíveis podem alcançar públicos diferentes. Horários únicos excluem famílias com jornadas de trabalho específicas. A gestão precisa organizar alternativas sem transformar professores em atendimento permanente. Critérios e limites protegem a relação e evitam que a comunicação se torne fonte de sobrecarga.

Conflitos com famílias exigem escuta e clareza. A escola não deve assumir postura defensiva diante de críticas, mas também precisa preservar direitos e responsabilidades profissionais. Registrar fatos, explicar procedimentos e construir encaminhamentos ajuda a evitar personalização. Quando

houver divergências sobre práticas pedagógicas, a gestão deve apresentar fundamentos e abrir espaço para diálogo, sem submeter o currículo a pressões individuais incompatíveis com direitos coletivos.

O território oferece recursos e desafios. Serviços de saúde, assistência social, cultura, esporte, universidades e movimentos comunitários podem compor redes de proteção e aprendizagem. A articulação intersetorial é necessária em situações de vulnerabilidade, mas precisa respeitar competências e sigilo. A escola não deve assumir funções de outros serviços nem encaminhar problemas sem acompanhamento. A gestão pode mapear equipamentos e estabelecer fluxos de comunicação.

Projetos comunitários ganham sentido quando relacionados ao currículo e à participação. Visitas, pesquisas sobre o bairro, ações culturais e intervenções podem aproximar conhecimentos escolares da vida social. Parcerias privadas exigem cautela para evitar publicidade, dependência ou subordinação do projeto pedagógico. Toda parceria deve ser avaliada segundo interesse público, transparência e proteção dos estudantes.

A escola também pode funcionar como espaço de produção cultural e encontro. Conselhos, mostras, debates e atividades abertas fortalecem pertencimento. Entretanto, abertura precisa ser planejada com segurança, recursos e respeito à rotina. A gestão democrática não transforma a escola em espaço sem regras; cria formas compartilhadas e públicas de uso.

TECNOLOGIAS DIGITAIS, INFORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Tecnologias digitais modificaram procedimentos administrativos e pedagógicos. Sistemas de matrícula, frequência, comunicação e avaliação podem reduzir retrabalho e organizar informações. Contudo, a digitalização não elimina burocracia; em alguns casos, cria duplicidade de registros e aumenta controle. A gestão deve avaliar finalidade, usabilidade e impacto sobre o tempo dos profissionais. Ferramentas devem servir ao trabalho, e não transformar a equipe em alimentadora de plataformas.

A escolha de tecnologias precisa considerar proteção de dados. Informações de estudantes, famílias e profissionais são sensíveis. A Lei Geral de Proteção de Dados estabelece princípios de finalidade, necessidade, segurança e transparência (Brasil, 2018). A escola não deve utilizar aplicativos sem verificar políticas, permissões e formas de armazenamento. Consentimento, quando necessário, não substitui responsabilidade institucional.

Plataformas de comunicação ampliam velocidade, mas podem gerar mensagens fora do horário, exposição e conflitos. A gestão precisa definir canais oficiais, regras de uso e prazos de resposta. Grupos informais não devem substituir documentos ou reuniões quando decisões relevantes estão em jogo. Também é necessário garantir alternativas para famílias sem conectividade, evitando que a transformação digital aprofunde desigualdades.

Dados digitais podem apoiar monitoramento, mas algoritmos e painéis não são neutros. Categorias e indicadores refletem escolhas. A equipe precisa compreender como informações são produzidas e evitar decisões automáticas. Sistemas podem sinalizar risco de abandono ou dificuldade,

mas a intervenção deve ser humana, contextualizada e não estigmatizante. Transparência algorítmica torna-se tema crescente da gestão educacional.

Tecnologias colaborativas podem favorecer planejamento compartilhado, armazenamento de documentos e memória institucional. Para isso, é necessário organizar pastas, versões, permissões e responsabilidades. A ausência de padrões produz perda de informações e dependência de contas pessoais. A gestão deve preservar arquivos públicos e garantir continuidade quando profissionais mudam de função.

A formação digital da equipe precisa incluir dimensões pedagógicas, administrativas e éticas. Não basta ensinar comandos. Profissionais precisam avaliar qualidade da informação, acessibilidade, autoria e impactos sobre relações. A inovação deve resolver problemas reais. Adotar ferramentas por pressão de mercado ou modismo pode consumir recursos sem melhorar aprendizagem.

FINANCIAMENTO, RECURSOS E RESPONSABILIDADE PÚBLICA

A gestão escolar opera dentro de condições materiais. Infraestrutura, equipamentos, número de profissionais e recursos financeiros influenciam o projeto pedagógico. Discursos que atribuem resultados apenas à liderança ignoram desigualdades entre escolas e sistemas. Uma equipe competente pode otimizar recursos, mas não substitui financiamento adequado. A qualidade social exige políticas públicas que assegurem padrões mínimos e compensem desigualdades.

A descentralização de recursos pode ampliar autonomia para resolver necessidades locais, mas exige formação e controle social. Conselhos escolares precisam compreender receitas, despesas e regras. A gestão deve planejar compras segundo prioridades pedagógicas, evitando decisões improvisadas ou concentradas. Transparência fortalece legitimidade e reduz risco de uso inadequado.

Recursos materiais devem ser acompanhados de condições de uso. Comprar equipamentos sem formação, manutenção ou integração curricular produz desperdício. Da mesma forma, reformas precisam considerar acessibilidade, segurança, conforto térmico e acústico. A consulta à comunidade pode revelar necessidades que não aparecem em projetos padronizados. Investimento é decisão pedagógica porque modifica possibilidades de ação.

A prestação de contas possui dimensão técnica e política. Documentos precisam atender normas, mas a comunidade também deve compreender onde e por que os recursos foram aplicados. Relatórios acessíveis, reuniões e painéis podem apoiar controle social. A transparência deve preservar dados pessoais e evitar exposição indevida. O objetivo é permitir acompanhamento, não produzir excesso de burocracia.

A autonomia financeira não significa independência do sistema. Escolas necessitam suporte, orientação e políticas de redistribuição. Unidades localizadas em territórios vulneráveis podem enfrentar demandas maiores e menor capacidade de mobilizar recursos externos. Modelos baseados em arrecadação local podem ampliar desigualdades. O financiamento público deve garantir equidade e impedir que a qualidade dependa do poder econômico das famílias.

A responsabilidade pública inclui uso ético do tempo de trabalho. Reuniões improdutivas, retrabalho e exigências sem finalidade consomem recurso humano. A gestão precisa revisar processos e reduzir tarefas desnecessárias. Eficiência, nesse sentido, não é acelerar pessoas, mas proteger tempo para planejamento, formação e atendimento aos estudantes.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar contemporânea enfrenta pressões por resultados, expansão de tecnologias, aumento de demandas sociais e fragilização das condições de trabalho. A escola é convocada a responder a problemas de saúde, violência, pobreza, desinformação e conflitos culturais. Reconhecer sua função social não significa assumir todas as responsabilidades. A gestão precisa estabelecer redes e limites institucionais, protegendo o foco educativo.

A responsabilização baseada em indicadores pode estimular planejamento, mas também produzir competição e ocultamento. Rankings desconsideram contextos e incentivam seleção de estudantes ou estreitamento curricular. A avaliação pública deve ser acompanhada de apoio, financiamento e análise de equidade. Cobrança sem condições transforma gestão em administração de metas externas.

A rotatividade de profissionais compromete continuidade. Equipes instáveis exigem retomadas constantes, dificultam vínculos e enfraquecem projetos. A gestão pode organizar acolhimento e registros, mas políticas de carreira e condições de trabalho são determinantes. A valorização profissional precisa incluir salário, jornada, formação e possibilidade de participação.

A polarização social chega à escola por disputas sobre currículo, identidade e autoridade. A gestão deve sustentar princípios legais e direitos, sem confundir neutralidade com omissão. Decisões precisam ser fundamentadas em marcos normativos e conhecimento educacional. O diálogo é necessário, mas não pode legitimar discriminação ou censura de conhecimentos.

Emergências sanitárias e climáticas demonstram a importância de planos de contingência. Comunicação, continuidade pedagógica, proteção e apoio socioemocional precisam ser previstos. A experiência da pandemia evidenciou desigualdades digitais e limites do ensino remoto. A gestão deve transformar aprendizados em protocolos e investimentos, evitando respostas improvisadas.

A inovação precisa ser avaliada criticamente. Projetos, metodologias e tecnologias podem contribuir, mas não devem ser adotados apenas por novidade. A escola precisa identificar problemas, definir critérios e acompanhar resultados. Inovar é transformar práticas com finalidade e evidência, não multiplicar ações desconectadas. A gestão protege a coerência curricular ao selecionar prioridades.

O maior desafio permanece construir capacidade coletiva. Nenhum diretor, coordenador ou professor resolve sozinho a complexidade da escola. Processos democráticos podem ser mais lentos, mas geram compreensão e compromisso. A gestão precisa equilibrar urgência e participação, tomando decisões imediatas quando necessário e criando revisão posterior. A legitimidade se constrói pela coerência com princípios e pela disposição de prestar contas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar constitui dimensão estratégica do direito à educação porque organiza condições para o ensino, a aprendizagem, a convivência e a participação. Sua qualidade não pode ser avaliada apenas pela eficiência administrativa nem por resultados quantitativos. Uma escola cumpre sua função quando articula recursos, pessoas e decisões em favor da formação integral, da equidade e da democracia.

A gestão democrática exige mais do que eleições ou colegiados formalmente instituídos. Ela depende de acesso à informação, poder real de deliberação, procedimentos transparentes e reconhecimento das diferentes vozes da comunidade. Participar não significa eliminar responsabilidade da direção, mas tornar a autoridade pública, fundamentada e sujeita ao acompanhamento coletivo.

O projeto político-pedagógico deve orientar prioridades e integrar diagnóstico, objetivos e avaliação. Quando produzido apenas para cumprir exigências, perde capacidade de mobilização. Sua força depende de uso cotidiano, revisão e vínculo com problemas concretos. A gestão precisa transformar planos em ações, acompanhar resultados e replanejar sem perder princípios.

A liderança pedagógica ocupa lugar central. Direção e coordenação precisam proteger o foco na aprendizagem, apoiar profissionais, promover formação e construir cultura colaborativa. Controle hierárquico pode gerar obediência, mas não compromisso. Confiança, clareza de critérios e coerência fortalecem capacidade institucional.

A inclusão e a equidade devem atravessar todas as decisões. Tempos, espaços, orçamento, comunicação e avaliação podem criar ou remover barreiras. A gestão precisa reconhecer desigualdades, distribuir apoios e preservar altas expectativas. Qualidade e justiça não são objetivos concorrentes; são dimensões inseparáveis.

Tecnologias, dados e mecanismos de avaliação podem apoiar decisões, desde que utilizados com ética e interpretação. Nenhum painel substitui conhecimento do contexto. Informações precisam gerar investigação e ação, não rotulação. Transparência, proteção de dados e participação são condições para uso legítimo.

A escola também depende de políticas públicas. Financiamento, carreira, formação, infraestrutura e suporte institucional determinam possibilidades. A liderança local é importante, mas não pode ser usada para ocultar responsabilidades dos sistemas. Gestão competente não compensa indefinidamente ausência de condições.

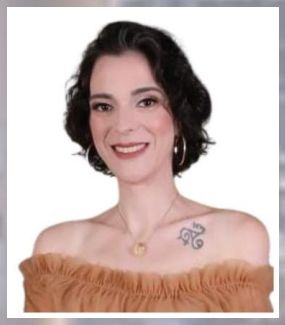
Conclui-se que a gestão escolar democrática é uma prática cotidiana de construção coletiva, direção pedagógica e responsabilidade pública. Ela se realiza na maneira como conflitos são tratados, recursos são distribuídos, pessoas são ouvidas e decisões são avaliadas. Sua finalidade maior é criar uma escola capaz de ensinar, incluir e formar sujeitos para participação crítica na vida social.

REFERÊNCIAS

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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.
BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 ago. 2018.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2018.
LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.



O PAPEL DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

THE ROLE OF STORYTELLING IN LANGUAGE DEVELOPMENT

ANNY MONTEIRO BORGES ARRUDA

RESUMO

A contação de histórias constitui uma importante prática pedagógica na Educação Infantil por favorecer o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, estimular a imaginação, ampliar o vocabulário e fortalecer as relações sociais e afetivas das crianças. O contato frequente com narrativas possibilita a construção de conhecimentos, o desenvolvimento da criatividade, da memória, da atenção e da capacidade de comunicação, contribuindo significativamente para o processo de alfabetização e letramento. Este trabalho tem como objetivo compreender a importância da contação de histórias para o desenvolvimento da linguagem infantil, destacando suas contribuições para a aprendizagem, para a formação do leitor e para o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos oficiais e autores que discutem a literatura infantil, a linguagem e o desenvolvimento infantil. Os resultados evidenciam que a contação de histórias favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico, tornando-se um recurso pedagógico indispensável para a prática docente na Educação Infantil. Conclui-se que o trabalho sistemático com histórias amplia as possibilidades de aprendizagem, fortalece os vínculos afetivos e contribui para a formação de crianças mais criativas, críticas e participativas.

Palavras-chave: Contação de Histórias; Linguagem Infantil; Educação Infantil.

ABSTRACT

Storytelling is a significant pedagogical practice in early childhood education, as it fosters the development of oral and written language, stimulates imagination, expands vocabulary, and strengthens children's social and emotional bonds. Frequent exposure to narratives enables the construction of knowledge and the development of creativity, memory, attention, and communication skills, contributing significantly to the processes of literacy and becoming literate. This study aims to understand the importance of storytelling for children's language development, highlighting its contributions to learning, the cultivation of readers, and the child's holistic development. The research is bibliographic in nature, grounded in books, scientific articles, official documents, and the works of authors who discuss children's literature, language, and child development. The results demonstrate that storytelling fosters cognitive, emotional, social, and linguistic development, making it an indispensable pedagogical resource for teaching practice in early childhood education. It is concluded that systematic engagement with stories expands learning opportunities, strengthens emotional bonds, and contributes to the development of children who are more creative, critical, and participatory.
Keywords: Storytelling; Child Language; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e constitui um período decisivo para o desenvolvimento da linguagem, da comunicação, da imaginação, da criatividade e das relações sociais da criança. Nessa fase, as experiências proporcionadas pela escola influenciam diretamente a formação das capacidades cognitivas, afetivas, emocionais e linguísticas, tornando-se essencial que os educadores utilizem metodologias capazes de despertar o interesse infantil e favorecer aprendizagens significativas. Entre essas metodologias destaca-se a contação de histórias, considerada uma prática pedagógica que aproxima a criança do universo literário e amplia suas possibilidades de expressão oral e escrita.

A narrativa oral acompanha a humanidade desde os tempos mais antigos, sendo utilizada como forma de transmissão de conhecimentos, costumes, valores e cultura entre diferentes gerações. Antes mesmo da criação da escrita, as histórias eram responsáveis por preservar tradições e fortalecer a identidade dos povos. Atualmente, mesmo diante dos avanços tecnológicos, a contação de histórias continua ocupando lugar de destaque no ambiente escolar por favorecer o desenvolvimento integral das crianças e despertar o prazer pela leitura desde os primeiros anos de vida.

Segundo Abramovich (1997), ouvir histórias constitui uma das experiências mais importantes da infância, pois possibilita que a criança desenvolva a imaginação, amplie o vocabulário, compreenda sentimentos, construa conhecimentos sobre o mundo e desenvolva competências linguísticas fundamentais para o processo de alfabetização e letramento. Dessa forma, o contato frequente com diferentes narrativas contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral e da futura linguagem escrita.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reconhece a literatura infantil como importante recurso pedagógico para o desenvolvimento das crianças. Os campos de experiências previstos no documento estimulam a escuta, a oralidade, a interação, a criatividade e a ampliação das práticas comunicativas, favorecendo o desenvolvimento da linguagem em situações reais e significativas de aprendizagem. Dessa maneira, a contação de histórias deixa de ser apenas um momento recreativo para assumir função educativa e formativa.

Além do desenvolvimento linguístico, as histórias contribuem para a formação emocional da criança. Durante as narrativas, os pequenos entram em contato com diferentes personagens, conflitos, emoções, sentimentos e formas de resolver problemas, desenvolvendo empatia, imaginação, pensamento crítico e capacidade de interpretar situações do cotidiano. Essa vivência favorece também a construção de valores como solidariedade, respeito, amizade e cooperação.

Sob a perspectiva de Vygotsky (1998), a linguagem constitui um dos principais instrumentos do desenvolvimento humano, sendo construída por meio das interações sociais. Nesse contexto, a contação de histórias proporciona ricas oportunidades de diálogo entre professor e crianças, estimulando perguntas, interpretações, reconto das narrativas e construção coletiva de significados. Essas interações fortalecem o desenvolvimento da linguagem e ampliam o repertório cultural infantil.

Piaget (1978) também destaca que o desenvolvimento infantil ocorre mediante experiências concretas vivenciadas pela criança. Ao ouvir histórias, imaginar cenários, personagens e acontecimentos, a criança desenvolve funções cognitivas relacionadas à memória, atenção, simbolização e pensamento representativo, elementos fundamentais para a aprendizagem futura.

Outro aspecto importante refere-se ao fortalecimento do vínculo afetivo entre professor e aluno. O momento da contação de histórias cria um ambiente acolhedor, favorecendo a escuta, o diálogo e a construção de relações de confiança. Quando a criança se sente segura emocionalmente, apresenta maior interesse em participar das atividades propostas e desenvolve sua linguagem de forma mais espontânea.

Além disso, a utilização de recursos como fantoches, aventais pedagógicos, livros ilustrados, teatro de sombras, dedoches e músicas amplia ainda mais as possibilidades de aprendizagem, tornando as narrativas mais atrativas e estimulando diferentes formas de comunicação e expressão.

Diante desse contexto, este trabalho busca compreender a importância da contação de histórias como estratégia pedagógica capaz de promover o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil, destacando seus benefícios para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico das crianças, bem como sua contribuição para a formação de futuros leitores críticos, criativos e participativos.

DESENVOLVIMENTO

A contação de histórias constitui uma das práticas pedagógicas mais antigas da humanidade e permanece, até os dias atuais, como um importante recurso para o desenvolvimento infantil. Muito antes

da criação da escrita, os povos utilizavam as narrativas orais para transmitir conhecimentos, preservar tradições culturais, ensinar valores e fortalecer os vínculos sociais. Na Educação Infantil, essa prática assume uma função ainda mais significativa, pois favorece o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e da construção do pensamento.

A criança inicia seu contato com a linguagem desde os primeiros anos de vida por meio das interações estabelecidas com a família e com o ambiente em que vive. Quando ingressa na escola, essas experiências são ampliadas, permitindo que ela desenvolva novas formas de comunicação, expressão e interpretação do mundo. Nesse contexto, a contação de histórias oferece oportunidades para que a criança escute diferentes formas de organização da linguagem, amplie seu vocabulário e desenvolva competências fundamentais para a alfabetização e o letramento.

Segundo Abramovich (1997), ouvir histórias é um dos caminhos mais importantes para despertar o interesse pela leitura e pela literatura. A autora afirma que as narrativas permitem à criança viajar pelo mundo da imaginação, conhecer diferentes culturas, compreender sentimentos humanos e desenvolver sua capacidade de interpretar situações presentes em sua realidade. Dessa forma, a literatura infantil torna-se um instrumento de aprendizagem que ultrapassa o simples entretenimento.

O desenvolvimento da linguagem oral é um dos principais benefícios proporcionados pela contação de histórias. Durante as narrativas, as crianças são estimuladas a ouvir atentamente, fazer perguntas, comentar acontecimentos, antecipar finais, identificar personagens e recontar as histórias com suas próprias palavras. Essas práticas fortalecem a organização do pensamento, ampliam a capacidade argumentativa e favorecem o desenvolvimento da comunicação oral.

A literatura infantil também exerce papel importante na ampliação do vocabulário. Cada história apresenta novas palavras, diferentes construções linguísticas e variadas formas de expressão que enriquecem o repertório linguístico da criança. Quanto maior o contato com textos literários de qualidade, maiores são as possibilidades de desenvolvimento da linguagem e da compreensão textual.

Além do desenvolvimento linguístico, a contação de histórias favorece importantes avanços cognitivos. Durante a escuta das narrativas, a criança desenvolve memória, atenção, concentração, raciocínio lógico, percepção temporal, organização sequencial dos acontecimentos e capacidade de estabelecer relações entre diferentes fatos. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso da aprendizagem ao longo da Educação Básica.

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Ao ouvir uma narrativa, a criança cria mentalmente personagens, cenários, objetos e acontecimentos, exercitando sua capacidade simbólica. Essa habilidade influencia diretamente outras áreas do desenvolvimento, como a produção artística, a escrita, o brincar simbólico e a resolução de problemas cotidianos.

Sob a perspectiva de Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais mediadas pela linguagem. Nesse sentido, a contação de histórias cria um ambiente rico em diálogo, cooperação e troca de experiências, permitindo que professor e alunos construam conhecimentos coletivamente. O educador atua como mediador da aprendizagem, incentivando questionamentos, reflexões e novas interpretações sobre as narrativas apresentadas.

Jean Piaget (1978) também destaca que a criança constrói seu conhecimento a partir das experiências vivenciadas. Ao participar das atividades de leitura, observar ilustrações, levantar hipóteses sobre os acontecimentos e interpretar diferentes personagens, ela amplia suas estruturas cognitivas e fortalece o desenvolvimento do pensamento simbólico, essencial para o processo de alfabetização.

Outro benefício importante está relacionado ao desenvolvimento emocional. As histórias permitem que as crianças reconheçam sentimentos como medo, alegria, tristeza, coragem, amizade, solidariedade e respeito. Ao identificar-se com os personagens, aprendem a lidar melhor com suas próprias emoções e desenvolvem maior empatia nas relações interpessoais.

A contação de histórias também favorece a construção de valores éticos e sociais. Diversas narrativas apresentam situações relacionadas ao respeito às diferenças, cooperação, honestidade, responsabilidade, inclusão e convivência em grupo. Esses conteúdos contribuem para a formação cidadã e para o desenvolvimento de atitudes positivas no ambiente escolar e na sociedade.

O papel do professor na contação de histórias é fundamental para que essa prática alcance seus objetivos pedagógicos. Não basta apenas realizar a leitura de um livro; é necessário planejar cuidadosamente cada momento, considerando a faixa etária das crianças, seus interesses, seus conhecimentos prévios e os objetivos de aprendizagem que se pretende desenvolver. O educador atua como mediador entre a criança e a literatura, criando oportunidades para que a narrativa desperte curiosidade, emoção, reflexão e participação ativa.

A forma como a história é apresentada influencia diretamente o interesse das crianças. O uso adequado da entonação da voz, das pausas, das expressões faciais, dos gestos e da linguagem corporal torna a narrativa mais envolvente, favorecendo a compreensão dos acontecimentos e mantendo a atenção dos pequenos durante toda a atividade. Esses elementos transformam a leitura em uma experiência significativa, despertando emoções e estimulando a imaginação.

Outro aspecto importante consiste na utilização de recursos pedagógicos que enriquecem a contação de histórias. Fantoches, dedoches, aventais pedagógicos, teatro de sombras, máscaras, painéis ilustrativos, livros com texturas, objetos concretos, músicas e dramatizações contribuem para tornar a narrativa mais dinâmica e interativa. Esses recursos permitem que as crianças participem ativamente da história, desenvolvendo diferentes formas de expressão, comunicação e criatividade.

A literatura infantil também desempenha papel essencial na formação de leitores. Quando a criança vivencia experiências prazerosas com os livros desde os primeiros anos de vida, passa a perceber a leitura como uma atividade interessante e significativa. Esse contato frequente favorece a construção do hábito de ler, despertando o interesse por novas histórias e ampliando gradativamente seu repertório cultural e linguístico.

Segundo Coelho (2000), a literatura infantil representa um importante instrumento de formação humana, pois permite que a criança compreenda diferentes culturas, valores, modos de vida e formas de interpretar o mundo. Por meio das narrativas, os pequenos ampliam seus conhecimentos sobre a sociedade, desenvolvem senso crítico e aprendem a respeitar as diferenças existentes entre as pessoas.

A participação da família constitui outro fator determinante para o sucesso desse processo. Quando pais ou responsáveis reservam momentos para contar histórias, ler livros ou conversar sobre narrativas com seus filhos, fortalecem vínculos afetivos e colaboram para o desenvolvimento da linguagem e do gosto pela leitura. A parceria entre escola e família potencializa os resultados das práticas de incentivo à leitura, proporcionando à criança experiências literárias em diferentes ambientes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de garantir às crianças experiências relacionadas à escuta, à oralidade, à imaginação e à literatura. Os campos de experiências "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Traços, sons, cores e formas" valorizam o contato com diferentes manifestações culturais, incentivando práticas pedagógicas que favoreçam a comunicação, a criatividade e a expressão infantil.

A literatura também desempenha papel importante no desenvolvimento da inclusão escolar. A utilização de livros acessíveis, histórias adaptadas, materiais em braile, audiolivros, recursos visuais e narrativas em Libras amplia as possibilidades de participação das crianças com deficiência, garantindo igualdade de oportunidades e respeito às diferenças. Dessa forma, a contação de histórias torna-se uma prática inclusiva que beneficia todos os alunos.

Outro benefício relevante está relacionado ao fortalecimento da autonomia infantil. Durante as atividades de leitura, as crianças aprendem a formular perguntas, expressar opiniões, interpretar acontecimentos, fazer escolhas e construir suas próprias compreensões sobre as histórias. Essas experiências favorecem o desenvolvimento da autoestima, da confiança e da independência intelectual.

Além disso, as narrativas contribuem para a formação ética e moral das crianças. Histórias que abordam amizade, solidariedade, honestidade, respeito, justiça e responsabilidade permitem reflexões importantes sobre a convivência em sociedade. Ao identificar-se com personagens e situações vivenciadas nas narrativas, a criança desenvolve valores que influenciarão positivamente seu comportamento dentro e fora da escola.

Portanto, a contação de histórias revela-se uma estratégia pedagógica indispensável para a Educação Infantil, pois promove o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade, da oralidade, da formação leitora, da aprendizagem e das relações sociais. Quando planejada de forma intencional e integrada ao currículo escolar, essa prática contribui significativamente para a formação integral da criança, preparando-a para os desafios da alfabetização, da convivência social e da construção permanente do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou compreender que a contação de histórias constitui uma das mais importantes estratégias pedagógicas utilizadas na Educação Infantil para favorecer o desenvolvimento da linguagem e promover a formação integral das crianças. Ao longo da pesquisa, verificou-se que a literatura infantil ultrapassa o caráter recreativo, tornando-se um recurso educativo capaz de estimular o

desenvolvimento cognitivo, emocional, social, afetivo e linguístico, contribuindo significativamente para a construção de aprendizagens significativas desde os primeiros anos de escolarização.

Observou-se que a prática da contação de histórias favorece o desenvolvimento da oralidade, amplia o vocabulário, fortalece a compreensão textual, estimula a imaginação, a criatividade e a capacidade de interpretação, além de despertar o interesse pela leitura e contribuir para a formação de futuros leitores críticos e autônomos. As narrativas permitem que a criança estabeleça relações entre o mundo imaginário e sua realidade, desenvolvendo competências fundamentais para o processo de alfabetização e letramento.

Constatou-se também que o professor desempenha papel essencial como mediador desse processo, sendo responsável pelo planejamento das atividades, pela escolha de obras adequadas à faixa etária e pela utilização de metodologias que despertem a curiosidade, a participação e o prazer pela leitura. A utilização de recursos como dramatizações, fantoches, músicas, objetos concretos e diferentes gêneros literários torna a aprendizagem mais dinâmica, significativa e inclusiva, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

Outro aspecto evidenciado foi a importância da participação da família na formação do comportamento leitor. O incentivo à leitura no ambiente familiar fortalece vínculos afetivos, amplia as oportunidades de contato com a literatura e contribui para que a criança desenvolva uma relação positiva com os livros desde a infância. A parceria entre escola e família potencializa os resultados das práticas pedagógicas, favorecendo a construção de hábitos permanentes de leitura.

Verificou-se ainda que a contação de histórias promove valores como respeito, solidariedade, cooperação, empatia e responsabilidade, contribuindo para a formação ética e cidadã das crianças. Ao identificar-se com personagens e situações presentes nas narrativas, os alunos desenvolvem maior compreensão sobre os sentimentos humanos, aprendem a lidar com conflitos e fortalecem suas habilidades de convivência social.

Diante dos aspectos analisados, conclui-se que a contação de histórias representa uma prática pedagógica indispensável para a Educação Infantil, pois integra linguagem, cultura, imaginação, afetividade e aprendizagem em um único processo educativo. Investir em atividades permanentes de leitura significa proporcionar às crianças oportunidades para desenvolver competências essenciais à vida escolar e social, formando indivíduos mais criativos, comunicativos, críticos, sensíveis e preparados para participar ativamente da sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.



CINEMA E EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE USO DO CINEMA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

CINEMA AND EDUCATION: A PROPOSAL FOR USING CINEMA AS A PEDAGOGICAL RESOURCE

BEATRIZ ALVES REIS
Graduação em História pela Universidade Federal de São Paulo (2022); Mestre em História pela Universidade Federal de São Paulo (2025); Professora de Ensino Fundamental II – História – na EMEF Prof. Antônio de Sampaio Dória.

RESUMO

O presente artigo discute o uso do cinema na educação, destacando sua linguagem polissêmica e o papel mediador do professor. A lei 13.006/2014 torna obrigatória a exibição de filmes nacionais nas escolas. O artigo propõe uma abordagem multidisciplinar entre Artes e História, baseada no projeto “Ver, Pensar e Criar: O Cinema como Janela para o Mundo”, aplicado em uma escola municipal de São Paulo no contraturno. O projeto visa desenvolver olhar crítico e protagonismo dos alunos, combatendo a dessensibilização causada pelo isolamento digital. O texto resgata o histórico do cinema educativo no Brasil, desde o INCE (década de 1930) até o Cinema Novo, que valorizava a realidade periférica. O filme Saneamento Básico (2007) é usado como exemplo por sua metalinguagem e crítica às dificuldades de produzir cinema no Brasil. A trama mostra uma comunidade que faz um filme para obter verba para saneamento, evidenciando os ganhos simbólicos da arte. O plano de atividade proposto explora esses temas com os alunos.

Palavras-chave: Cinema educativo; Polissemia; Mediação docente; História; Artes.

ABSTRACT

This article discusses the use of cinema in education, highlighting its polysemic nature and the teacher's role as a mediator. Law 13.006/2014 mandates the screening of domestic films in schools. The article proposes a multidisciplinary approach combining Art and History, based on the project "Seeing, Thinking, and Creating: Cinema as a Window to the World," implemented at a municipal school in São Paulo during

after-school hours. The project aims to foster a critical perspective and student agency, countering the desensitization caused by digital isolation. The text reviews the history of educational cinema in Brazil, ranging from the INCE (1930s) to *Cinema Novo*, a movement that emphasized the reality of marginalized communities. The film *Saneamento Básico* (2007) is cited as an example due to its use of metalanguage and its critique of the challenges involved in filmmaking in Brazil. The plot depicts a community making a film to secure funding for sanitation infrastructure, thereby illustrating the symbolic value of art. The proposed activity plan explores these themes with students.

Keywords: Educational cinema; Polysemy; Teacher mediation; History; Art.

INTRODUÇÃO

Ministrar uma aula a partir de um filme na escola pode-se mostrar um desafio, dentre eles a complexa linguagem cinematográfica, pois nela se encontram signos sonoros, visuais e textuais. A “polissemia” (TEIXEIRA, 2021) linguística do cinema leva a diversos significados diferentes sobre a obra, tendo o professor o trabalho como mediador da interpretação do filme. É importante antes mesmo do filme começar o professor reforçar sobre as características do filme como um documento, sobre as intenções de quem o fez, seus objetivos e o que o ano de sua produção pode nos dizer sobre ele. Para o professor de história, o cinema é um mundo de possibilidades para ser explorado em sala de aula. De acordo com a lei nº 13.006/2014, se torna um dever dos professores passar mensalmente 2 horas de filmes nacionais integrados no plano de estudo da escola.

Refletindo a partir da polissemia cinematográfica e da mediação do professor, propomos para esse artigo uma abordagem multidisciplinar, gerando uma discussão mais rica com os alunos a respeito disso. A dificuldade de uma proposta multidisciplinar em horário de aula se torna complexo por conta da logística da escola, porém existe desde 2013, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo o Programa Mais Educação São Paulo, instituído pelo Decreto Municipal nº 54.452/2013, permitindo assim a criação de projetos no horário do contraturno para melhor organização dos professores.

Este artigo tem por objetivo principal discutir a abordagem multidisciplinar entre às matérias de Artes e História com base no projeto “Ver, Pensar e Criar: O Cinema como Janela para o Mundo” aplicado em uma escola municipal de ensino fundamental I e II da rede municipal de São Paulo, que aborda os alunos dentro do ciclo autoral e interdisciplinar, buscando desenvolver o olhar crítico e o protagonismo do aluno, tendo aqui uma proposta de atividade para outros grupos e projetos.

DESENVOLVIMENTO

O projeto desenvolvido pelas professoras de Artes e História procura trabalhar novos pontos de vistas, principalmente de pessoas racializadas, além de um combate a dessensibilização que vem assolando os tempos de hoje, onde o isolamento dos jovens em redes sociais e pouco contato com os próximos fazem com que a violência e o egoísmo aos poucos sejam vistos como algo normal.

O cinema não é uma novidade como ferramenta educacional, desde a década de 1930 no Brasil o tema já estava em discussão, porém foi durante o governo de Getúlio Vargas que houve a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (NASCIMENTO, 2008), com o objetivo de por meio do cinema difundir ideias científicas, educacionais e usar os filmes como uma ferramenta para difundir ideias de valores nacionalistas.

Os filmes criados durante o INCE possuíam temas diversos, desses é possível citar a temática das ciências biológicas como o Músculos Superficiais do Homem (1936) focado na biologia e em anatomia ou filmes baseados com uma temática histórica como é o caso do filme Descobrimento do Brasil (1937). As películas vinham acompanhadas de fichas explicativas para auxiliar o professor (BLANCO, 2019), esse modelo de filmes levantou questões na época como a substituição dos professores pelo filme educativo com som, além de outra discussão sobre a duração dos filmes, já que eles eram curtos e pensados para serem trabalhados em sala de aula. As criações financiadas pelo INCE divergem de maneira forte com o formato de um cinema tradicional, pois ele segue um modelo focado para o ensino em vez de ter um forte olhar artístico do diretor e envolvidos, mas ele já demonstra a preocupação para o uso social do cinema como um educador.

Como toda arte o cinema foi se desenvolvendo e refinando a sua linguagem, no Brasil durante a década de 1950, surge o movimento Cinema Novo que procura transformar o cinema nacional em uma “expressão genuína da cultura brasileira” (COSTA, 2014), mostrando as dificuldades sociais e focando na população mais pobre do país, como é no cinema de Glauber Rocha, defendendo um cinema revolucionário, levando a famosa frase “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”.

O Cinema Novo traz novos aspectos para a produção nacional ao focar na realidade de pessoas em regiões periféricas, como o próprio Glauber Rocha afirmou em seu manifesto A Estética da Miséria: “Nem o latino comunica sua verdadeira miséria ao homem civilizado nem o homem civilizado compreende verdadeiramente a miséria do latino. Eis - fundamentalmente - a situação das Artes no Brasil diante do mundo: até hoje, somente mentiras elaboradas da verdade (os exotismos formais que vulgarizam problemas sociais) conseguiram se comunicar em termos quantitativos, provocando uma série de equívocos que não terminam nos limites da Arte mas contaminam o terreno geral do político” (ROCHA, 1965). O foco nos problemas das regiões mais distantes dos centros econômicos brasileiros, como São Paulo e Rio de Janeiro, apresentas no cinema de Rocha, nos permite pensar possibilidades e abordagens, dentro de uma realidade periférica contemporânea e que pode ser desenvolvida a partir de uma proposta de um projeto do Mais Educação,

Ao trazer os elementos e a proposta de um cinema voltado para a educação e as questões relevantes do Cinema Novo, o projeto Ver, Pensar e Criar: O Cinema como Janela para o Mundo optou por uma atividade a partir do filme de 2007 *Saneamento Básico*, o Filme dirigido por Jorge Furtado, mesmo diretor do curta-metragem Ilha das Flores de 1989.

O filme estrelado por Fernanda Torres (Marina), Lázaro Ramos (Zico), Wagner Moura (Joaquim) e Camila Pitanga (Silene) mostra as dificuldades de se fazer cinema no Brasil a partir dos problemas da falta de saneamento básico em uma pequena comunidade de colonos italianos no interior do Rio Grande do Sul. Os moradores a fim de resolver a questão pedem à prefeitura verba para a construção de uma fossa na região, porém o único dinheiro disponível era referente à criação de um filme na cidade, verba está do governo federal para o fomento de cinema em pequenas cidades, porém a verba disponível é de apenas 10 mil reais e caso não seja usada ela irá retornar ao governo federal. Os moradores então decidem fazer um filme sobre um monstro que vive nas obras da fossa, evitando gastar todo o dinheiro do filme para gastá-lo na feitura da construção.

No decorrer da trama é mostrada a dificuldade de se fazer cinema quando se tem baixo orçamento, tendo assim uma metalinguagem de ser um “filme dentro do filme” para poder discutir com os alunos sobre. Pegando elementos e os explicando para os alunos a partir dos personagens, como Marina se tornando uma diretora com o decorrer do filme, Joaquim cuidando dos problemas do backstage, a importância da construção de um roteiro e a dedicação que as pessoas têm ao se fazer cinema.

Saneamento Básico brinca com a ideia do Cinema Novo, onde qualquer um pode fazer cinema, além de partir do problema da população e do filme como uma forma de animar a própria população, o problema do saneamento não é resolvido durante o filme, mas ele conectou a sociedade local, sendo essa a maior importância do cinema, os ganhos simbólicos de se fazer aquilo, mesmo em um país pobre a arte ainda é capaz de conectar pessoas. A partir do filme será construído agora um plano para se desenvolver com os alunos utilizando o filme.

PLANO DE AÇÃO

O plano será feito em formato de Plano de Aula para uma leitura simplificada para o professor, porém ainda pensando no tempo disponível do projeto.

A. Dados de identificação

Escola; Turma; Números de alunos; Duração da aula: 1h30x4

B. Filme: Saneamento Básico, 2007.

C. Objetivos Gerais: Construir a partir do filme Saneamento Básico um olhar sobre o fazer cinematográfico, as funções de cada pessoa por trás da produção de um filme e a função social do cinema.

D. Específicos (História):

○ Compreender o contexto histórico do Cinema Novo brasileiro e sua influência no cinema nacional contemporâneo.

○ Analisar as políticas públicas de incentivo ao cinema no Brasil (como a lei de fomento ao cinema).

○ Refletir sobre as desigualdades sociais (saneamento básico, infraestrutura) e sua relação com o acesso à cultura.

○ Identificar o cinema como documento histórico e fonte de memória social.

(Artes):

○ Identificar os elementos da linguagem cinematográfica (planos, enquadramentos, trilha sonora, roteiro, direção, montagem).

○ Compreender as funções de cada profissional nos bastidores de uma produção audiovisual.

○ Desenvolver a capacidade de análise estética e crítica de uma obra fílmica.

○ Estimular a criatividade por meio da produção de um curta-metragem ou roteiro colaborativo.

E. Metodologia: Qual a maneira que se organizará a aula para que seus objetivos sejam alcançados e o conteúdo seja ensinado? Qual a concepção teórica norteadora? A metodologia utilizada será a de John Dewey, o ensino por projetos, focando na experiência prática e resolução de problemas reais (FRANKS, FRANCO. 2020) além da pedagogia crítica freiriana que “preocupa-se em realizar conexões entre as práticas educacionais e culturais além da luta pela justiça social e econômica, direitos humanos e uma sociedade democrática, visando ampliar as compreensões críticas e as práticas libertadoras em busca de transformações sociais e pessoais progressistas” (TEILEBAUM, 2011). Levando o aluno como o protagonista do trabalho reflexivo. Utilizaremos em sala atividades como roda de conversa sobre o filme, exibição segmentada e comentada, pesquisa sobre o cinema no Brasil e uma produção de um curta.

F. Desenvolvimento: Descrição de todas as atividades a serem desenvolvidas na aula.

G. Materiais e espaços: Sala multimídia, projetor, recursos digitais - sala de informática.

H. Avaliação: Como poderia ser avaliada a aula e os alunos que participaram dela. Quais os critérios e instrumentos de avaliação da aula?

ENCONTRO 1 – Apresentação, Contextualização e Primeiro Contato com o Filme

O primeiro encontro tem caráter introdutório e sensibilizador. Iniciando com uma roda de conversa na qual os professores perguntam aos alunos: "O que é cinema para você?" e "Que filmes brasileiros você já assistiu?". As respostas são registradas no quadro, servindo como repertório inicial dos conhecimentos e repertório da turma. Em seguida, o professor de História faz uma contextualização histórica do cinema brasileiro, abordando:

- A criação do INCE (Instituto Nacional do Cinema Educativo) durante o governo Vargas, destacando o uso do cinema como ferramenta de difusão de valores educacionais e nacionalistas;
- O movimento Cinema Novo e sua proposta de um cinema revolucionário, com a célebre frase de Glauber Rocha: "uma câmera na mão e uma ideia na cabeça";
- A Lei nº 13.006/2014, que torna obrigatória a exibição mensal de 2 horas de filmes nacionais nas escolas.

Paralelamente, o professor de Artes introduz os elementos básicos da linguagem cinematográfica, explicando de forma simples e visual:

- Os tipos de planos (close-up, plano médio, plano geral, plongée e contra-plongée);
- A importância da trilha sonora e dos efeitos sonoros;
- A estrutura narrativa (apresentação, conflito, clímax, desfecho);
- As funções básicas de direção, roteiro, fotografia, montagem e produção.

Para fixar esses conceitos, são exibidas cenas curtas de Saneamento Básico como exemplo prático, com os alunos identificando os elementos que acabaram de estudar. Após essa base teórica, os alunos recebem uma ficha técnica do filme com informações sobre diretor, elenco, ano de produção, sinopse e contexto de lançamento. O professor explica que o longa será exibido em partes ao longo dos encontros, para facilitar a análise detalhada. Então, é exibida a primeira parte do filme (cerca de 30 minutos), que vai do início até o momento em que os moradores decidem usar a verba do cinema para construir a fossa e criam a ideia do filme do monstro. Ao final, cada aluno registra por escrito uma impressão pessoal sobre essa primeira parte, respondendo à pergunta: “O que mais chamou minha atenção nessa primeira parte e por quê?” Esses registros serão usados como material de reflexão nos encontros seguintes.

ENCONTRO 2 – Aprofundamento da Análise e Exploração das Funções Cinematográficas

O segundo encontro começa com a retomada das impressões registradas no encontro anterior, com alguns alunos compartilhando suas observações. O professor faz uma breve síntese das percepções da turma, conectando-as aos temas centrais do filme. Em seguida, é exibida a segunda parte do filme (mais 30 minutos), que mostra os moradores colocando o roteiro em prática, enfrentando os primeiros desafios de produção e lidando com a burocracia e os imprevistos. Ao terminar a exibição, os professores mediam uma roda de conversa com os seguintes questionamentos norteadores:

- "Por que a comunidade decidiu fazer um filme em vez de outras formas de reivindicação?"
- "O que o filme revela sobre a burocracia e as dificuldades de acesso a recursos públicos no Brasil?"

- "Como a falta de saneamento básico é retratada na obra? Isso se parece com a realidade de comunidades que vocês conhecem?"

- "O filme usa comédia para falar de um problema sério. Isso funciona? Por quê?"

Os professores estimulam os alunos a trazerem exemplos de outras obras cinematográficas e literárias que também usam o humor para tratar de questões sociais, ampliando o repertório crítico da turma. Na sequência, ocorre uma atividade prática em grupos sobre as funções nos bastidores do cinema. Os alunos são divididos em grupos de 4 a 5 e recebem cartões com as seguintes funções: diretor, roteirista, diretor de fotografia, montador/editor, produtor, sonoplasta, figurinista e assistente de direção. Com o auxílio de tablets, livros ou materiais impressos disponibilizados pelos professores, cada grupo pesquisa rapidamente as atribuições de sua função e depois apresenta para a turma. O professor de Artes complementa as apresentações com exemplos práticos retirados do próprio Saneamento Básico, mostrando como cada uma dessas funções aparece (ou é ironizada) na trama. Para encerrar, os alunos registram no caderno a reflexão: “Qual função nos bastidores do cinema você gostaria de exercer? Por quê?”, exercitando a identificação pessoal com as diferentes áreas do fazer audiovisual.

ENCONTRO 3 – Aprofundamento Temático, Metalinguagem e Início da Criação Autoral

O terceiro encontro inicia com um aquecimento audiovisual: a exibição do curta-metragem Ilha das Flores (1989), também de Jorge Furtado, com duração de 13 minutos. Após a exibição, os professores conduzem uma discussão rápida sobre a crítica social presente no curta, estabelecendo um paralelo com o estilo do diretor e com os temas que serão aprofundados em Saneamento Básico. Em seguida, é exibida a terceira e última parte do filme (cerca de 30 minutos), que abrange o clímax da história, as reviravoltas na produção do "filme do monstro" e o desfecho da trama. Com o filme completo, os professores promovem uma análise crítica e multidisciplinar articulando as duas áreas:

- História: o professor contextualiza as políticas públicas de incentivo ao cinema no Brasil (Ancine, leis de fomento, editais), discute a importância da arte como resistência cultural e retoma a noção do cinema como documento histórico e fonte de memória social. Também aborda a questão do saneamento básico como um direito e reflexo das desigualdades estruturais do país.

- Artes: o professor aprofunda a análise da metalinguagem presente no filme — o "filme dentro do filme" — e conduz os alunos a perceberem como a obra brinca com os próprios códigos do fazer cinematográfico. São levantadas questões como: "Como o filme mostra as dificuldades de se fazer cinema com baixo orçamento?"; "O que a personagem Marina representa em termos de aprendizado e improvisação?"; "De que maneira a obra homenageia e, ao mesmo tempo, ironiza o Cinema Novo?".

A discussão culmina com o questionamento: "O filme termina com o saneamento resolvido? O que fica como mensagem principal?", levando os alunos a perceberem que, embora o problema concreto não tenha sido solucionado, os ganhos simbólicos — a união da comunidade, a valorização da cultura local

e o protagonismo dos moradores — são igualmente transformadores. Na segunda metade do encontro, inicia-se a atividade prática de criação autoral. Em grupos, os alunos devem desenvolver um roteiro curto (uma página) para uma cena de um filme que aborde um problema real da comunidade escolar ou do bairro (por exemplo: falta de área verde, dificuldades de transporte, bullying, infraestrutura precária, entre outros). O roteiro deve conter: personagens, cenário, conflito e uma possível solução ou reflexão. O professor de Artes auxilia os grupos na estrutura narrativa, enquanto o professor de História orienta sobre a relevância social e histórica do tema escolhido. Ao final, os grupos socializam suas ideias em uma roda de apresentação, e a turma vota na proposta mais interessante e viável para ser produzida no encontro seguinte. Essa escolha coletiva reforça o senso de pertencimento e protagonismo dos alunos.

ENCONTRO 4 – Produção, Finalização e Apresentação dos Curtas

O quarto e último encontro é dedicado à materialização da criação autoral. Com base no roteiro escolhido pela turma, os alunos definem coletivamente:

- A locação (dentro da própria escola, como pátio, sala de aula, biblioteca ou quadra);
- O elenco (quem vai atuar em cada papel);
- As funções técnicas (quem filma, quem dirige, quem cuida do som e da iluminação, quem faz a continuidade).

Os professores atuam como orientadores, garantindo que todos os alunos tenham uma função ativa no processo, respeitando suas habilidades e interesses. Com os celulares disponíveis (dos próprios alunos ou fornecidos pela escola), os grupos gravam as cenas do curta-metragem, que deve ter entre 3 e 5 minutos de duração. O professor de Artes orienta sobre enquadramentos, ângulos, iluminação natural e movimentos de câmera, enquanto o professor de História auxilia na coerência da narrativa e na abordagem crítica do tema escolhido. Após a captação das imagens, os alunos utilizam aplicativos simples de edição (como CapCut, InShot ou o editor nativo do celular) para montar o vídeo, realizando cortes, ajustes de áudio, inserção de trilha sonora (podendo ser criada ou selecionada em bancos de áudio livres de direitos autorais) e créditos finais com os nomes da equipe.

Concluída a edição, os curtas são exibidos para a turma em uma pequena "mostra de cinema". Cada grupo apresenta brevemente a proposta do filme, o processo de criação e os desafios encontrados. Os professores e os colegas dão retornos construtivos, valorizando o esforço e a criatividade de todos. Para encerrar o projeto, cada aluno escreve uma autoavaliação respondendo às perguntas: "O que aprendi com este projeto sobre cinema, história e trabalho em equipe?" e "Como posso usar esse aprendizado na minha vida?". Essas reflexões individuais são recolhidas pelos professores e compõem o portfólio final da experiência. Como atividade complementar (opcional), os curtas produzidos podem ser exibidos em um evento escolar aberto à comunidade, como uma amostra cultural, ou disponibilizados nas redes sociais da escola, ampliando o alcance do trabalho e valorizando o protagonismo dos alunos.

Esse formato contínuo apresenta o desenvolvimento do projeto de maneira fluida e integrada, evidenciando a progressão das atividades e a articulação entre os conhecimentos de Artes e História ao longo dos quatro encontros.

Além da presença, o desenvolvimento final do projeto será a criação de um curta metragem a partir dos problemas do bairro, assim como os protagonistas fizeram. Além de uma ficha de auto-avaliação e do empenho dos integrantes do grupo/elenco na construção do curta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou discutir as potencialidades e os desafios do uso do cinema como ferramenta pedagógica no ambiente escolar, com ênfase na abordagem multidisciplinar entre as disciplinas de Artes e História. A experiência do projeto "Ver, Pensar e Criar: O Cinema como Janela para o Mundo", desenvolvido na Escola Municipal Antonio de Sampaio Dória, demonstra que o cinema, quando devidamente mediado pelo professor, transcende seu caráter meramente lúdico e se configura como um poderoso instrumento de formação crítica e cidadã.

A polissemia da linguagem cinematográfica, longe de ser um obstáculo, revela-se como uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento do olhar interpretativo dos alunos. Ao trabalhar com filmes como Saneamento Básico, o Filme, os estudantes não apenas entram em contato com questões técnicas e estéticas da sétima arte, mas também refletem sobre problemáticas sociais estruturais, como a falta de saneamento básico, a precariedade do financiamento cultural e a potência transformadora da arte em comunidades marginalizadas.

A proposta interdisciplinar entre Artes e História, viabilizada pelo Programa Mais Educação São Paulo, evidencia que é possível superar as barreiras logísticas da escola por meio de projetos estruturados no contraturno. Essa organização permite que os professores tenham tempo e espaço para planejar atividades mais profundas, que conectem o conteúdo curricular à realidade dos alunos, estimulando seu protagonismo e sua capacidade de questionamento.

Ademais, o resgate histórico do uso do cinema na educação, desde o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE) até o movimento Cinema Novo mostra que a relação entre cinema e ensino não é nova, mas se renova constantemente. Enquanto o INCE via o cinema como veículo de difusão de valores nacionalistas e conhecimentos científicos, o Cinema Novo, com sua "câmera na mão e uma ideia na cabeça", trouxe à tona as vozes das periferias e dos excluídos, inspirando práticas pedagógicas mais engajadas e sensíveis às desigualdades sociais.

O filme de Jorge Furtado, ao abordar a metalinguagem e as dificuldades de se fazer cinema no Brasil, oferece um rico ponto de partida para que os alunos compreendam não apenas os bastidores da produção cinematográfica, mas também o papel simbólico da arte como elemento de coesão

comunitária. Apesar de o saneamento básico não ser resolvido na trama, o filme mostra que os ganhos simbólicos, o engajamento, a criatividade e a união da comunidade

Por fim, o plano de aula proposto, ainda que em esboço, aponta para a necessidade de uma prática pedagógica intencional, que considere a avaliação contínua, a escolha criteriosa de materiais e a reflexão docente sobre os resultados alcançados. A experiência aqui relatada reforça que o cinema, quando integrado ao currículo de forma crítica e interdisciplinar, contribui para a formação de jovens mais conscientes, criativos e solidários, capazes de ver o mundo com outros olhos.

Assim, conclui-se que o uso do cinema em sala de aula, especialmente em projetos multidisciplinares, não é apenas um cumprimento da lei nº 13.006/2014, mas uma prática pedagógica essencial para a construção de uma educação humanizadora, que valoriza a arte como expressão, a história como memória e o aluno como sujeito ativo de seu próprio aprendizado. Que iniciativas como a do projeto "Ver, Pensar e Criar" possam servir de inspiração para outras escolas e redes de ensino, ampliando o alcance do cinema como janela para o mundo e ferramenta de transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394/1996, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de Educação Básica.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

CARVALHO DO NASCIMENTO, Jairo. CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: REALIDADE ESCOLAR, PROPOSTAS E PRÁTICAS NA SALA DE AULA. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, *[S. l.]*, v. 5, n. 2, p. 1–23, 2008. Disponível em: https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/34. Acesso em: 17 ago. 2026.

Fúlvia Fabiola Franks, & Elize Keller-Franco. (2020). APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: : a concepção de docentes. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, *6*(17). Recuperado de https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2295

MACEDO, Felipe. Cineclubismo: ontem, hoje e amanhã. São Paulo: Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP, 2010.

MACHADO, Gabriella Eldereti; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de (ORGS.). **Cinema e educação: experiências estéticas de ensino e aprendizagens com a sétima arte**. *[S.l.]*: Eulim, 2020.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014

Santos *et al.* Pedagogia crítica Freiriana: reflexões e contribuições na Educação Profissional e Tecnológica. **Mal-Estar e Sociedade**, v. 12, n. 2, 2023.

SIRINO, Salete Machado. ENSINAR E APRENDER A ENSINAR CINEMA BRASILEIRO, EIS A QUESTÃO!. **Revista Cientí-fica/FAP**, Curitiba, v. 22, n. 1, 2020. DOI: 10.33871/19805071.2020.22.1.3313. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/article/view/3313. Acesso em: 17 ago. 2026.



ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE CENTROS EDUCACIONAIS: DESAFIOS, LIDERANÇA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ORGANIZATION AND MANAGEMENT OF EDUCATIONAL CENTERS: CHALLENGES, LEADERSHIP, AND QUALITY IN CONTEMPORARY EDUCATION

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

A organização e a gestão dos centros educacionais constituem elementos essenciais para a promoção de uma educação de qualidade, capaz de atender às exigências da sociedade contemporânea e às constantes transformações sociais, econômicas, tecnológicas e culturais. A escola deixou de ser apenas um espaço destinado à transmissão de conhecimentos para assumir funções relacionadas à formação integral do indivíduo, ao desenvolvimento da cidadania e à construção de uma sociedade democrática. Nesse contexto, a gestão educacional passou a ocupar posição estratégica, articulando pessoas, recursos, processos pedagógicos e administrativos em busca da melhoria da aprendizagem e do fortalecimento institucional. O presente estudo tem como objetivo analisar os principais aspectos relacionados à organização e à gestão dos centros educacionais, destacando a importância da gestão democrática, da liderança escolar, do planejamento institucional e da participação da comunidade no desenvolvimento da qualidade educacional. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, legislações educacionais e documentos oficiais, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular e o Plano Nacional de Educação. Os resultados evidenciam que uma gestão eficiente depende da integração entre os diferentes segmentos escolares, do fortalecimento da liderança participativa e da implementação de processos permanentes de planejamento, avaliação e formação profissional. Conclui-se que a gestão educacional representa um dos principais instrumentos para garantir o desenvolvimento

institucional, favorecer a aprendizagem dos estudantes e promover uma educação comprometida com a transformação social.

Palavras-chave: Gestão educacional; Organização escolar; Liderança; Planejamento; Qualidade da educação.

ABSTRACT

The organization and management of educational centers are essential elements for promoting quality education capable of meeting the demands of contemporary society and addressing constant social, economic, technological, and cultural transformations. Schools have evolved beyond mere spaces for knowledge transmission to assume roles related to the holistic development of the individual, the fostering of citizenship, and the construction of a democratic society. In this context, educational management has assumed a strategic position, coordinating people, resources, and pedagogical and administrative processes to improve learning and strengthen the institution. This study aims to analyze key aspects of the organization and management of educational centers, highlighting the importance of democratic management, school leadership, institutional planning, and community participation in developing educational quality. It is a qualitative bibliographic study based on books, scientific articles, educational legislation, and official documents—specifically the Law of Guidelines and Bases of National Education, the National Common Curricular Base, and the National Education Plan. The results demonstrate that efficient management relies on the integration of different school stakeholders, the strengthening of participatory leadership, and the implementation of ongoing processes for planning, evaluation, and professional development. The study concludes that educational management is a key instrument for ensuring institutional development, fostering student learning, and promoting an education committed to social transformation.

Keywords: Educational management; School organization; Leadership; Planning; Quality of education.

INTRODUÇÃO

A educação ocupa posição central no desenvolvimento das sociedades contemporâneas, sendo reconhecida como instrumento indispensável para a formação cidadã, a redução das desigualdades sociais e o desenvolvimento econômico. Nesse cenário, a organização e a gestão dos centros educacionais assumem importância crescente, uma vez que são responsáveis pela articulação entre os processos administrativos, pedagógicos e humanos que sustentam o funcionamento das instituições de ensino.

As profundas mudanças ocorridas nas últimas décadas, impulsionadas pela globalização, pelos avanços tecnológicos e pelas novas demandas sociais, modificaram significativamente o papel da escola e ampliaram as responsabilidades atribuídas aos gestores educacionais. Atualmente, espera-se que os centros educacionais desenvolvam práticas capazes de promover inclusão, inovação, participação democrática, eficiência administrativa e melhoria contínua da qualidade do ensino.

A gestão escolar deixou de ser compreendida apenas como atividade burocrática para tornar-se um processo de liderança voltado ao desenvolvimento institucional. O gestor contemporâneo atua como articulador das relações entre professores, estudantes, famílias, funcionários e comunidade, buscando construir um ambiente colaborativo favorável ao ensino e à aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação reforçam a necessidade da gestão democrática como princípio fundamental da educação pública brasileira. Esses documentos reconhecem que a participação coletiva fortalece os processos decisórios e contribui para maior transparência, responsabilidade e compromisso institucional.

Diante desse contexto, surge o seguinte problema de pesquisa: **de que maneira a organização e a gestão dos centros educacionais contribuem para a melhoria da qualidade da educação e para o desenvolvimento institucional das escolas?**

O objetivo geral consiste em analisar os fundamentos da organização e da gestão educacional, destacando sua importância para a construção de escolas democráticas, eficientes e comprometidas com a aprendizagem.

Como objetivos específicos pretende-se compreender os princípios da gestão escolar, analisar a importância do planejamento institucional, discutir o papel da liderança educacional, identificar os desafios da gestão democrática e refletir sobre as perspectivas da administração escolar na contemporaneidade.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, utilizando obras clássicas e contemporâneas da área educacional, além da legislação vigente e documentos oficiais relacionados à gestão da educação.

A ORGANIZAÇÃO DOS CENTROS EDUCACIONAIS

A organização escolar constitui um processo sistemático de planejamento, coordenação e integração dos diferentes setores responsáveis pelo funcionamento da instituição educacional. Sua finalidade consiste em garantir que os recursos humanos, financeiros, materiais e pedagógicos sejam utilizados de forma eficiente para assegurar o desenvolvimento das atividades escolares.

Os centros educacionais apresentam uma estrutura organizacional composta por direção, coordenação pedagógica, secretaria, corpo docente, equipe administrativa, funcionários de apoio, estudantes e comunidade escolar. Todos esses segmentos exercem funções específicas que, quando articuladas de maneira integrada, favorecem o alcance dos objetivos educacionais.

A organização institucional envolve a definição clara das responsabilidades de cada profissional, o estabelecimento de normas de funcionamento, a elaboração de planos de ação e a construção de mecanismos de comunicação entre todos os envolvidos no processo educativo.

Segundo Libâneo (2018), a organização escolar deve favorecer condições adequadas para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido de forma colaborativa, garantindo a participação dos diferentes sujeitos na construção do projeto educativo.

Além dos aspectos administrativos, a organização escolar precisa considerar fatores relacionados ao clima institucional, à cultura organizacional e às relações interpessoais, uma vez que esses elementos influenciam diretamente o desempenho dos profissionais e a aprendizagem dos estudantes.

A gestão eficiente depende da capacidade de integrar essas diferentes dimensões em torno de objetivos comuns, fortalecendo o compromisso coletivo com a qualidade da educação.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS CENTROS EDUCACIONAIS

A gestão democrática constitui um dos princípios fundamentais da educação brasileira e representa uma das mais importantes transformações ocorridas na administração escolar nas últimas décadas. Prevista na Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), essa concepção rompe com os modelos tradicionais de administração centralizada e propõe uma gestão baseada na participação, no diálogo e na corresponsabilidade entre todos os integrantes da comunidade escolar.

Historicamente, a administração das escolas brasileiras esteve fundamentada em modelos burocráticos, caracterizados por decisões centralizadas na figura do diretor e pela reduzida participação dos professores, estudantes e famílias nos processos decisórios. Entretanto, as mudanças sociais e políticas ocorridas no país evidenciaram a necessidade de construir instituições educacionais mais participativas, capazes de atender às demandas de uma sociedade democrática.

Nesse contexto, a gestão democrática surge como instrumento de fortalecimento da autonomia escolar e de valorização da participação coletiva. Sua implementação pressupõe o compartilhamento das decisões, a construção coletiva dos objetivos institucionais e o estabelecimento de relações pautadas na transparência, na cooperação e no compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

Segundo Paro (2015), administrar uma escola significa criar condições para que o processo educativo aconteça de maneira eficiente, respeitando os princípios da democracia e garantindo a participação dos diferentes sujeitos envolvidos na educação. Para o autor, a qualidade da gestão

depende da capacidade do gestor de promover o diálogo e estimular a participação da comunidade na definição das prioridades institucionais.

A participação da comunidade escolar fortalece o sentimento de pertencimento e amplia o compromisso coletivo com os resultados educacionais. Pais, responsáveis, professores, estudantes, funcionários e representantes da sociedade passam a atuar como corresponsáveis pelo desenvolvimento da escola, contribuindo para a construção de soluções coletivas para os desafios enfrentados pela instituição.

Entre os principais mecanismos de participação democrática destacam-se os Conselhos Escolares, as Associações de Pais e Mestres, os Grêmios Estudantis, as assembleias escolares e os processos participativos de elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Esses espaços permitem que diferentes opiniões sejam consideradas nas decisões relacionadas à organização da escola, à utilização dos recursos financeiros, à definição de projetos pedagógicos e à avaliação institucional.

Luck (2017) afirma que a gestão democrática não consiste apenas na realização de reuniões ou consultas públicas, mas na construção permanente de uma cultura institucional baseada na cooperação, no respeito às diferenças e na busca coletiva por melhores resultados educacionais. Para a autora, a liderança do gestor deve estimular a participação efetiva dos diversos segmentos escolares, promovendo ambientes colaborativos e fortalecendo a confiança entre todos os envolvidos.

Outro aspecto relevante refere-se à autonomia escolar. A descentralização administrativa possibilita que cada instituição organize suas ações considerando as necessidades específicas de sua comunidade. Entretanto, essa autonomia deve ser acompanhada de responsabilidade, planejamento e mecanismos permanentes de prestação de contas, garantindo transparência na utilização dos recursos públicos e nas decisões pedagógicas.

A gestão democrática também favorece a inclusão educacional. Ao ampliar os espaços de diálogo, a escola torna-se mais sensível às diferentes realidades vivenciadas pelos estudantes, permitindo que políticas inclusivas sejam construídas de forma participativa. Questões relacionadas à diversidade cultural, educação especial, equidade de gênero, combate à discriminação e promoção dos direitos humanos passam a integrar o planejamento institucional de maneira mais efetiva.

Nesse processo, a comunicação institucional assume papel estratégico. A circulação clara das informações reduz conflitos, fortalece a confiança entre os membros da comunidade escolar e favorece a construção de relações baseadas no respeito mútuo. Reuniões pedagógicas, assembleias, plataformas digitais, aplicativos de comunicação e encontros periódicos com as famílias constituem importantes instrumentos para fortalecer a gestão participativa.

Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, a consolidação da gestão democrática ainda enfrenta inúmeros desafios. Em muitas instituições persistem práticas autoritárias, excesso de

burocracia, baixa participação das famílias, dificuldades de comunicação e resistência às mudanças organizacionais. Além disso, limitações financeiras, carência de formação específica para gestores e elevada demanda administrativa frequentemente dificultam a implementação plena dos princípios democráticos.

Outro desafio importante refere-se à necessidade de desenvolver competências de liderança capazes de mobilizar equipes multidisciplinares. O gestor escolar contemporâneo precisa dominar conhecimentos relacionados à legislação educacional, gestão de pessoas, planejamento estratégico, administração financeira, mediação de conflitos, avaliação institucional e inovação pedagógica, conciliando aspectos administrativos e pedagógicos em sua atuação cotidiana.

Dessa forma, a gestão democrática representa muito mais do que uma exigência legal. Trata-se de um modelo de administração comprometido com a construção de escolas participativas, inclusivas e socialmente responsáveis, capazes de promover uma educação de qualidade por meio da colaboração entre todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar. A consolidação desse modelo exige investimento permanente em formação, fortalecimento da cultura participativa e valorização do diálogo como princípio orientador das práticas educacionais.

O PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O planejamento constitui uma das principais ferramentas da gestão educacional, pois permite organizar ações, definir prioridades, estabelecer metas e direcionar os esforços da comunidade escolar para o alcance dos objetivos institucionais. Em um cenário caracterizado por constantes mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas, planejar significa antecipar desafios, otimizar recursos e promover ações capazes de garantir a qualidade do processo educativo.

Nos centros educacionais, o planejamento ultrapassa a simples elaboração de cronogramas ou calendários escolares. Trata-se de um processo contínuo de análise da realidade institucional, definição de estratégias, acompanhamento das ações desenvolvidas e avaliação permanente dos resultados alcançados. Dessa forma, o planejamento transforma-se em um instrumento de gestão que orienta todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola.

Libâneo (2018) afirma que planejar significa refletir criticamente sobre a realidade educacional para estabelecer objetivos capazes de promover transformações significativas na aprendizagem e no desenvolvimento institucional. Nessa perspectiva, o planejamento não deve ser compreendido como documento burocrático, mas como instrumento dinâmico de organização do trabalho escolar.

Entre os principais instrumentos do planejamento institucional destaca-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP), considerado o documento que expressa a identidade da escola, seus princípios, objetivos, valores e formas de organização do trabalho educativo. Mais do que um documento administrativo, o PPP representa a construção coletiva da proposta educacional da instituição e orienta todas as ações desenvolvidas pela comunidade escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que cada instituição de ensino deve elaborar sua proposta pedagógica considerando as características da comunidade em que está inserida. Essa determinação reforça a autonomia das escolas e reconhece que diferentes contextos sociais exigem diferentes estratégias pedagógicas.

O Projeto Político-Pedagógico recebe essa denominação por reunir três dimensões fundamentais. É **projeto** porque define metas e ações voltadas ao futuro da instituição; é **político** porque expressa o compromisso da escola com a formação cidadã e com a transformação social; e é **pedagógico** porque organiza os processos de ensino e aprendizagem que serão desenvolvidos ao longo do ano letivo.

Veiga (2013) destaca que o PPP deve ser construído coletivamente, envolvendo gestores, professores, funcionários, estudantes, famílias e representantes da comunidade. A participação desses diferentes segmentos fortalece o compromisso institucional e amplia a legitimidade das decisões tomadas pela escola.

Durante sua elaboração, diversos aspectos precisam ser considerados. Inicialmente realiza-se um diagnóstico institucional, identificando as características da comunidade escolar, os indicadores de aprendizagem, os recursos disponíveis, as necessidades dos estudantes e os principais desafios enfrentados pela instituição. Esse diagnóstico fornece informações essenciais para o estabelecimento de metas realistas e coerentes com a realidade da escola.

Em seguida, são definidos os princípios filosóficos, pedagógicos e metodológicos que orientarão o trabalho educativo. Esses princípios devem estar alinhados às diretrizes curriculares nacionais, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao currículo da rede de ensino e às necessidades específicas da comunidade escolar.

Outro elemento indispensável refere-se à definição das metas institucionais. Essas metas podem contemplar aspectos relacionados ao desempenho acadêmico, redução da evasão escolar, melhoria da frequência, fortalecimento da inclusão, ampliação da participação das famílias, desenvolvimento da formação continuada dos professores e modernização dos recursos tecnológicos.

O planejamento também estabelece indicadores de acompanhamento que permitem avaliar o desenvolvimento das ações propostas. Esses indicadores possibilitam verificar se os objetivos estão sendo alcançados, identificar dificuldades e promover ajustes sempre que necessário.

Luck (2017) ressalta que o planejamento escolar precisa apresentar flexibilidade suficiente para adaptar-se às mudanças que ocorrem ao longo do ano letivo. Situações inesperadas, alterações legislativas, novas demandas pedagógicas e transformações sociais exigem revisões periódicas do planejamento institucional.

Outro aspecto relevante consiste na integração entre o planejamento administrativo e o planejamento pedagógico. Não é possível promover aprendizagem de qualidade sem adequada organização dos recursos financeiros, da infraestrutura física, da gestão de pessoas e dos materiais didáticos. Da mesma forma, uma administração eficiente perde seu sentido quando não está direcionada ao desenvolvimento do processo educativo.

Nesse contexto, o gestor escolar atua como articulador das diferentes etapas do planejamento, estimulando a participação coletiva, coordenando reuniões pedagógicas, acompanhando a execução das ações previstas e promovendo avaliações institucionais periódicas.

A avaliação institucional constitui importante etapa desse processo. Por meio dela, a escola analisa seus resultados, identifica avanços, reconhece fragilidades e estabelece novas estratégias para aperfeiçoar sua atuação. Essa avaliação deve envolver indicadores quantitativos e qualitativos, contemplando aspectos relacionados à aprendizagem, ao clima organizacional, à participação da comunidade, ao desempenho docente e à satisfação dos diferentes segmentos escolares.

A utilização de tecnologias digitais também tem fortalecido os processos de planejamento escolar. Sistemas informatizados de gestão, plataformas educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas de análise de dados permitem maior eficiência na organização das informações, facilitando o acompanhamento do desempenho dos estudantes e subsidiando decisões mais fundamentadas.

Entretanto, diversos desafios ainda dificultam a consolidação de um planejamento efetivamente participativo. A sobrecarga administrativa dos gestores, o reduzido tempo destinado às reuniões pedagógicas, a resistência às mudanças organizacionais e a insuficiente participação das famílias frequentemente comprometem a execução das ações previstas.

Além disso, o planejamento precisa considerar os princípios da educação inclusiva, garantindo que todas as ações desenvolvidas contemplem estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e diferentes contextos socioculturais. Uma escola democrática organiza seu planejamento respeitando a diversidade e promovendo igualdade de oportunidades para todos.

Portanto, o planejamento institucional e o Projeto Político-Pedagógico constituem instrumentos indispensáveis para a organização dos centros educacionais. Quando elaborados de forma participativa, acompanhados continuamente e avaliados de maneira sistemática, tornam-se elementos fundamentais para fortalecer a gestão escolar, melhorar a aprendizagem e promover o desenvolvimento institucional.

A LIDERANÇA DO GESTOR ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

As constantes transformações ocorridas na educação ampliaram significativamente as atribuições do gestor escolar. Atualmente, dirigir um centro educacional envolve muito mais do que administrar recursos financeiros, organizar documentos ou supervisionar atividades administrativas. O gestor tornou-se um líder educacional responsável por mobilizar pessoas, desenvolver equipes, promover inovação, fortalecer a aprendizagem e construir uma cultura institucional baseada na participação, na ética e na melhoria contínua.

A liderança educacional diferencia-se da administração tradicional porque está centrada nas pessoas e na construção coletiva dos objetivos da escola. Enquanto o modelo burocrático privilegia o controle e a hierarquia, a liderança contemporânea fundamenta-se na cooperação, na escuta ativa, na valorização dos profissionais e na capacidade de inspirar mudanças positivas.

Segundo Luck (2017), a liderança escolar representa um dos fatores que mais influenciam os resultados educacionais. Escolas que apresentam bons indicadores de aprendizagem geralmente possuem gestores capazes de integrar equipes, estimular o desenvolvimento profissional e criar ambientes favoráveis ao ensino e à aprendizagem. Dessa forma, a atuação do gestor ultrapassa a dimensão administrativa e assume caráter essencialmente pedagógico.

O gestor escolar exerce múltiplas funções dentro da instituição. Entre elas destacam-se a coordenação do planejamento institucional, a gestão dos recursos financeiros, a organização administrativa, o acompanhamento do trabalho pedagógico, a mediação de conflitos, a articulação com os órgãos públicos, o fortalecimento da participação da comunidade e a promoção da formação continuada dos profissionais da educação.

Essas responsabilidades exigem um conjunto amplo de competências técnicas, humanas e gerenciais. Além do conhecimento da legislação educacional, o gestor precisa desenvolver habilidades relacionadas à comunicação, negociação, resolução de problemas, liderança de equipes, planejamento estratégico, administração financeira e avaliação institucional.

Uma característica marcante da liderança contemporânea consiste na capacidade de promover relações interpessoais saudáveis dentro da escola. O ambiente organizacional influencia diretamente a motivação dos profissionais, o comprometimento das equipes e o desempenho dos estudantes. Assim, cabe ao gestor construir uma cultura institucional baseada no respeito, na confiança, na colaboração e no reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos diferentes profissionais.

O clima organizacional exerce influência significativa sobre o funcionamento da instituição. Ambientes marcados pelo diálogo, pela cooperação e pela valorização profissional tendem a apresentar maior estabilidade, menor rotatividade de servidores e melhores resultados pedagógicos. Em

contrapartida, relações conflituosas, comunicação deficiente e práticas autoritárias comprometem o desenvolvimento institucional e dificultam a implementação das propostas pedagógicas.

Nesse contexto, o gestor desempenha importante papel como mediador de conflitos. Divergências entre professores, estudantes, famílias e funcionários fazem parte da dinâmica escolar, mas precisam ser administradas de forma ética, respeitosa e construtiva. A mediação eficiente fortalece o relacionamento entre os diferentes segmentos e contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e democrático.

Outro aspecto relevante refere-se à motivação das equipes. Professores valorizados, apoiados e envolvidos nos processos decisórios tendem a apresentar maior comprometimento com o trabalho pedagógico. O reconhecimento profissional, os espaços de escuta, a participação nas decisões e as oportunidades de formação continuada fortalecem o sentimento de pertencimento e favorecem o desenvolvimento institucional.

Nóvoa (2022) destaca que o desenvolvimento das escolas depende diretamente da valorização dos professores e da construção de comunidades profissionais de aprendizagem. Segundo o autor, a liderança escolar deve incentivar o trabalho colaborativo, a troca de experiências e a reflexão permanente sobre as práticas pedagógicas, transformando a escola em um espaço contínuo de formação profissional.

A liderança pedagógica constitui uma das dimensões mais importantes da atuação do gestor escolar. Embora existam diversas responsabilidades administrativas, a principal finalidade da escola permanece sendo a promoção da aprendizagem dos estudantes. Por essa razão, o gestor deve acompanhar o desenvolvimento curricular, incentivar metodologias inovadoras, monitorar indicadores de desempenho e apoiar o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica.

Nesse processo, a avaliação educacional assume papel estratégico. A análise dos resultados obtidos pelos estudantes permite identificar dificuldades de aprendizagem, revisar práticas pedagógicas e estabelecer novas estratégias de intervenção. Avaliar não significa apenas medir desempenho, mas compreender o processo educativo e utilizar as informações produzidas para promover melhorias contínuas.

Outro desafio enfrentado pelos gestores contemporâneos refere-se à incorporação das tecnologias digitais à gestão escolar. Sistemas informatizados de gestão acadêmica, plataformas de comunicação com as famílias, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas de análise de dados passaram a integrar o cotidiano das instituições de ensino. A utilização dessas tecnologias exige atualização permanente e desenvolvimento de novas competências gerenciais.

A pandemia da COVID-19 evidenciou ainda mais a importância da liderança escolar. Durante esse período, gestores precisaram reorganizar rapidamente o funcionamento das escolas, implementar

atividades remotas, apoiar professores na utilização das tecnologias digitais, manter contato com as famílias e enfrentar desafios relacionados à evasão escolar, à saúde emocional dos estudantes e à reorganização curricular. Essa experiência demonstrou que a capacidade de adaptação e inovação tornou-se característica indispensável da gestão educacional contemporânea.

Além das competências técnicas, espera-se que o gestor desenvolva princípios éticos sólidos. Honestidade, transparência, responsabilidade, equidade e compromisso com o interesse público devem orientar todas as decisões administrativas e pedagógicas. A gestão ética fortalece a confiança da comunidade escolar e contribui para a construção de instituições mais democráticas e socialmente responsáveis.

A liderança escolar também desempenha papel fundamental na promoção da inclusão. O gestor deve garantir que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais, independentemente de suas condições físicas, sociais, culturais ou econômicas. Isso implica organizar recursos, promover adaptações curriculares, incentivar práticas inclusivas e combater qualquer forma de discriminação no ambiente escolar.

Outro elemento indispensável consiste no desenvolvimento de uma visão estratégica para o futuro da instituição. O gestor precisa antecipar desafios, identificar oportunidades de inovação, acompanhar as transformações da educação e elaborar planos capazes de garantir a sustentabilidade do desenvolvimento institucional a longo prazo. Essa visão estratégica fortalece a capacidade da escola de responder às mudanças sociais e de preparar os estudantes para uma realidade em constante transformação.

Assim, a liderança educacional configura-se como um dos pilares da qualidade da educação. Gestores capazes de mobilizar pessoas, promover inovação, fortalecer relações democráticas e orientar o trabalho pedagógico contribuem significativamente para o desenvolvimento institucional e para a formação integral dos estudantes. A liderança escolar, portanto, não se limita ao exercício da autoridade, mas constitui um processo permanente de construção coletiva, compromisso social e busca contínua pela excelência educacional.

GESTÃO DE PESSOAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NOS CENTROS EDUCACIONAIS

A gestão de pessoas representa um dos pilares fundamentais para o funcionamento eficiente dos centros educacionais. Embora a infraestrutura, os recursos tecnológicos e o planejamento institucional sejam elementos importantes, são as pessoas que concretizam os objetivos da escola por meio das relações estabelecidas no cotidiano, das práticas pedagógicas e do compromisso com a formação dos

estudantes. Assim, investir no desenvolvimento humano significa investir diretamente na qualidade da educação.

Nas últimas décadas, a gestão escolar passou a compreender que o sucesso institucional depende da valorização dos profissionais da educação. Professores, coordenadores pedagógicos, diretores, secretários escolares, funcionários administrativos e equipes de apoio desempenham funções complementares que, quando articuladas de forma colaborativa, favorecem o alcance dos objetivos educacionais.

Segundo Tardif (2014), o trabalho docente envolve um conjunto complexo de conhecimentos construídos ao longo da formação acadêmica, da experiência profissional e das interações estabelecidas no ambiente escolar. Esses saberes não permanecem estáticos, mas são constantemente reconstruídos diante das novas demandas educacionais, das transformações sociais e das mudanças tecnológicas.

Nesse contexto, a formação continuada assume importância estratégica. As rápidas mudanças ocorridas na sociedade exigem atualização permanente dos profissionais da educação, tanto em relação aos conteúdos específicos quanto às metodologias de ensino, às tecnologias educacionais, à educação inclusiva, à avaliação da aprendizagem e às políticas públicas educacionais.

A formação continuada não deve ser compreendida apenas como participação em cursos ou palestras esporádicas. Trata-se de um processo permanente de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, no qual professores e gestores analisam experiências, compartilham conhecimentos e constroem coletivamente novas estratégias de ensino. Essa perspectiva favorece o desenvolvimento profissional e fortalece a cultura de aprendizagem dentro da própria escola.

Nóvoa (2022) destaca que a escola deve transformar-se em uma comunidade de aprendizagem profissional, onde professores aprendem continuamente uns com os outros. O trabalho colaborativo, o planejamento coletivo, os grupos de estudos e a observação entre pares tornam-se importantes instrumentos para promover inovação pedagógica e aperfeiçoar a prática docente.

Além da formação técnica, a valorização profissional envolve condições adequadas de trabalho. Ambientes organizados, recursos didáticos suficientes, carga horária equilibrada, remuneração digna, reconhecimento institucional e oportunidades de crescimento profissional influenciam diretamente a motivação dos educadores e sua permanência na carreira.

A motivação constitui fator decisivo para o desempenho das equipes escolares. Profissionais que se sentem respeitados, reconhecidos e participantes das decisões institucionais tendem a demonstrar maior comprometimento com os objetivos da escola, maior envolvimento nas atividades pedagógicas e maior disposição para desenvolver projetos inovadores.

Nesse sentido, o gestor escolar exerce papel fundamental ao promover práticas de valorização profissional. O reconhecimento das boas práticas pedagógicas, o incentivo à participação em eventos

científicos, a oferta de momentos de formação e a criação de espaços para escuta e diálogo fortalecem o vínculo entre os profissionais e a instituição.

Outro aspecto importante refere-se ao trabalho em equipe. A educação é uma atividade essencialmente coletiva, que depende da integração entre diferentes profissionais. O planejamento interdisciplinar, a construção conjunta de projetos, as reuniões pedagógicas e a troca constante de experiências favorecem a aprendizagem dos estudantes e reduzem o isolamento profissional.

A coordenação pedagógica possui papel estratégico nesse processo. Atuando como articuladora entre gestão e corpo docente, a coordenação acompanha o planejamento curricular, orienta práticas pedagógicas, organiza formações continuadas e auxilia os professores na resolução das dificuldades encontradas em sala de aula. Essa atuação fortalece a qualidade do ensino e contribui para o desenvolvimento institucional.

A comunicação organizacional também influencia significativamente a gestão de pessoas. Informações claras, canais permanentes de diálogo e transparência nas decisões reduzem conflitos, fortalecem a confiança entre os profissionais e favorecem um ambiente de trabalho mais colaborativo. Em instituições educacionais, a comunicação eficiente constitui condição indispensável para o bom funcionamento das atividades administrativas e pedagógicas.

Entretanto, a gestão de pessoas enfrenta desafios cada vez mais complexos. O aumento das demandas burocráticas, o crescimento dos problemas relacionados à saúde mental, o desgaste emocional decorrente das múltiplas responsabilidades docentes, a necessidade de utilização constante das tecnologias digitais e as transformações sociais impactam diretamente o cotidiano dos profissionais da educação.

Nos últimos anos, questões relacionadas ao bem-estar emocional passaram a receber maior atenção nas políticas de gestão escolar. O estresse ocupacional, a síndrome de burnout, a ansiedade e outros fatores psicossociais podem comprometer significativamente o desempenho profissional e a qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar. Dessa forma, torna-se indispensável desenvolver ações voltadas à promoção da saúde física e emocional dos trabalhadores da educação.

Outro tema relevante diz respeito à gestão da diversidade. As escolas reúnem profissionais com diferentes formações, experiências, culturas, idades e trajetórias profissionais. Uma gestão eficiente reconhece essa diversidade como potencial de crescimento institucional, promovendo ambientes inclusivos, respeitosos e comprometidos com a igualdade de oportunidades.

A incorporação das tecnologias digitais também exige novos investimentos em desenvolvimento profissional. A utilização de plataformas educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, sistemas informatizados de gestão e recursos de inteligência artificial demanda formação específica para que

professores e gestores utilizem essas ferramentas de maneira ética, crítica e pedagogicamente significativa.

A Base Nacional Comum Curricular reforça a necessidade de desenvolver competências relacionadas à cultura digital, ao pensamento crítico, à resolução de problemas e ao trabalho colaborativo. Para que esses objetivos sejam alcançados, os profissionais da educação precisam estar preparados para atuar em ambientes de aprendizagem cada vez mais tecnológicos e interativos.

A avaliação do desempenho profissional deve possuir caráter formativo, contribuindo para identificar potencialidades, necessidades de desenvolvimento e oportunidades de aperfeiçoamento. Avaliações baseadas exclusivamente em indicadores quantitativos tendem a desconsiderar a complexidade do trabalho docente. Assim, processos avaliativos mais abrangentes devem contemplar aspectos relacionados ao planejamento, à prática pedagógica, à participação institucional, à inovação e ao desenvolvimento profissional.

Além disso, a construção de uma cultura organizacional positiva fortalece a identidade institucional. Valores como ética, responsabilidade, cooperação, respeito à diversidade, compromisso com a aprendizagem e busca permanente pela excelência tornam-se referências para todas as ações desenvolvidas na escola. Essa cultura influencia diretamente o comportamento dos profissionais e contribui para a consolidação de ambientes educacionais acolhedores e produtivos.

Portanto, a gestão de pessoas deve ser compreendida como um processo estratégico de desenvolvimento humano. Valorizar os profissionais da educação significa criar condições para que possam exercer suas funções com competência, motivação e compromisso social. Investimentos em formação continuada, liderança participativa, qualidade das relações interpessoais e bem-estar profissional fortalecem a capacidade da escola de responder aos desafios contemporâneos e de oferecer uma educação de qualidade para todos.

O desenvolvimento institucional depende, em grande medida, da capacidade de reconhecer que as pessoas constituem o principal patrimônio das organizações educacionais. Quando professores, gestores e demais profissionais trabalham de forma integrada, compartilhando objetivos e construindo soluções coletivas, a escola torna-se um espaço de aprendizagem, inovação e transformação social.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, INDICADORES DE QUALIDADE E OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR CONTEMPORÂNEA

A busca pela qualidade da educação exige que os centros educacionais desenvolvam processos permanentes de avaliação institucional. Mais do que verificar resultados quantitativos, a avaliação deve

possibilitar a compreensão da realidade escolar, identificando potencialidades, fragilidades e oportunidades de melhoria. Nesse sentido, avaliar representa um processo contínuo de reflexão sobre as práticas pedagógicas, administrativas e organizacionais que sustentam o funcionamento da instituição.

A avaliação institucional constitui um importante instrumento de gestão, pois fornece informações que orientam o planejamento, a tomada de decisões e a implementação de ações voltadas ao aperfeiçoamento da qualidade educacional. Quando realizada de maneira participativa, ela fortalece a cultura de responsabilidade coletiva e estimula o compromisso de todos os segmentos escolares com o desenvolvimento institucional.

Segundo Luck (2017), a avaliação institucional deve ser compreendida como um processo sistemático de coleta, análise e interpretação de informações que permitam identificar o nível de desenvolvimento da escola em relação aos seus objetivos educacionais. Dessa forma, a avaliação deixa de possuir caráter meramente fiscalizador e passa a constituir instrumento de aprendizagem organizacional.

Os processos avaliativos abrangem diferentes dimensões da vida escolar. Entre elas destacam-se o desempenho dos estudantes, a prática pedagógica dos professores, a atuação da equipe gestora, a infraestrutura física, os recursos tecnológicos, a participação da comunidade escolar, o clima organizacional e a eficiência administrativa. A análise integrada desses elementos possibilita compreender a escola em sua totalidade e subsidiar decisões mais consistentes.

No Brasil, diversos indicadores educacionais são utilizados para acompanhar a qualidade do ensino. Entre eles destaca-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O IDEB combina os resultados das avaliações externas com os indicadores de fluxo escolar, permitindo acompanhar o desempenho das instituições ao longo do tempo.

Embora esses indicadores forneçam informações importantes, eles não conseguem representar toda a complexidade do processo educativo. Aspectos como inclusão, desenvolvimento socioemocional, participação da comunidade, formação cidadã, inovação pedagógica e qualidade das relações humanas dificilmente podem ser mensurados apenas por meio de avaliações padronizadas. Por essa razão, torna-se necessário complementar os indicadores quantitativos com avaliações qualitativas desenvolvidas pela própria escola.

A autoavaliação institucional representa um dos instrumentos mais relevantes nesse processo. Por meio dela, gestores, professores, estudantes, funcionários e famílias analisam coletivamente o funcionamento da instituição, identificando pontos fortes e aspectos que necessitam de aperfeiçoamento. Esse processo fortalece a participação democrática e amplia o compromisso coletivo com a melhoria da qualidade educacional.

Veiga (2013) ressalta que a avaliação institucional deve estar diretamente articulada ao Projeto Político-Pedagógico, permitindo verificar se as ações desenvolvidas estão contribuindo para o alcance das metas estabelecidas. Dessa forma, planejamento e avaliação constituem processos complementares e interdependentes.

A utilização de tecnologias digitais tem ampliado significativamente as possibilidades de acompanhamento dos indicadores educacionais. Sistemas informatizados permitem registrar frequência, desempenho acadêmico, resultados de avaliações, participação das famílias e diversas informações que auxiliam os gestores na tomada de decisões fundamentadas em evidências. Essa gestão baseada em dados favorece maior eficiência administrativa e possibilita intervenções pedagógicas mais rápidas.

Outro aspecto importante refere-se à transparência na divulgação dos resultados. Compartilhar informações com a comunidade escolar fortalece a confiança institucional e permite que todos acompanhem o desenvolvimento das ações propostas. A prestação de contas dos recursos financeiros, dos projetos desenvolvidos e dos indicadores de aprendizagem constitui prática essencial para a consolidação da gestão democrática.

Entretanto, a gestão escolar contemporânea enfrenta desafios cada vez mais complexos. As transformações sociais, econômicas e tecnológicas modificaram profundamente as expectativas em relação à escola e ampliaram as responsabilidades atribuídas aos gestores educacionais.

Entre esses desafios destaca-se a promoção da educação inclusiva. As instituições precisam garantir condições adequadas para atender estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades, dificuldades de aprendizagem e diferentes contextos socioculturais. Isso exige adaptações curriculares, formação específica dos profissionais, investimentos em acessibilidade e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Outro desafio relevante consiste na incorporação das tecnologias digitais aos processos de ensino e gestão. A transformação digital modificou a forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e acessado. Consequentemente, os centros educacionais precisam desenvolver novas metodologias, investir em infraestrutura tecnológica e preparar professores e estudantes para utilizar essas ferramentas de maneira crítica, ética e responsável.

A inteligência artificial, as plataformas adaptativas, os ambientes virtuais de aprendizagem e os recursos de análise de dados representam oportunidades para personalizar o ensino e fortalecer o acompanhamento da aprendizagem. Entretanto, seu uso exige reflexão ética, proteção dos dados dos estudantes e formação adequada dos profissionais para que essas tecnologias sejam utilizadas como instrumentos pedagógicos e não como substitutas da atuação docente.

As questões relacionadas à saúde mental também passaram a ocupar posição de destaque na gestão escolar. O aumento dos casos de ansiedade, depressão, violência escolar, bullying e sofrimento

emocional evidencia a necessidade de desenvolver políticas institucionais voltadas ao acolhimento, à escuta qualificada e à promoção do bem-estar de estudantes e profissionais da educação.

A relação entre escola e família constitui outro elemento decisivo para a qualidade da gestão. Famílias participativas fortalecem o acompanhamento da aprendizagem, favorecem a construção de valores e ampliam o apoio às ações pedagógicas desenvolvidas pela instituição. Entretanto, as mudanças nas estruturas familiares, as dificuldades socioeconômicas e a rotina de trabalho frequentemente dificultam essa aproximação, exigindo que a escola desenvolva estratégias de comunicação mais flexíveis e acessíveis.

Outro desafio refere-se ao financiamento da educação. Muitas instituições convivem com limitações orçamentárias que dificultam investimentos em infraestrutura, aquisição de materiais didáticos, modernização tecnológica e formação continuada dos profissionais. Nesse contexto, a gestão eficiente dos recursos públicos torna-se indispensável para garantir a sustentabilidade das ações educacionais.

A valorização dos profissionais da educação permanece como um dos maiores desafios das políticas públicas. Salários incompatíveis, excesso de demandas administrativas, sobrecarga de trabalho e insuficiência de programas de formação continuada impactam diretamente a qualidade do ensino. Assim, fortalecer a carreira docente representa condição essencial para o desenvolvimento da educação brasileira.

Além disso, a sustentabilidade passou a integrar as responsabilidades da gestão escolar. A adoção de práticas relacionadas ao consumo consciente, à preservação ambiental, à educação para a cidadania e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) contribui para formar estudantes mais conscientes e comprometidos com os desafios globais.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a gestão escolar contemporânea exige profissionais capazes de atuar com visão estratégica, liderança democrática, competência técnica e sensibilidade humana. A escola do século XXI necessita de gestores preparados para lidar simultaneamente com inovação tecnológica, diversidade cultural, inclusão, desenvolvimento humano e melhoria permanente da aprendizagem.

Portanto, a avaliação institucional e os indicadores de qualidade não devem ser compreendidos apenas como instrumentos de controle, mas como mecanismos que orientam a construção de escolas mais eficientes, democráticas e comprometidas com a formação integral dos estudantes. Enfrentar os desafios contemporâneos exige planejamento, participação coletiva, valorização das pessoas e compromisso permanente com a excelência da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização e a gestão dos centros educacionais desempenham papel estratégico na promoção da qualidade da educação e no desenvolvimento das instituições de ensino. Ao longo deste estudo,

verificou-se que a gestão escolar contemporânea ultrapassa as funções meramente administrativas, assumindo caráter pedagógico, democrático e transformador, orientado pela construção de ambientes educativos capazes de favorecer a aprendizagem, a inclusão e a formação cidadã.

Observou-se que a organização institucional depende da integração entre planejamento, liderança, gestão de pessoas, participação da comunidade escolar e avaliação permanente dos resultados. Esses elementos, quando articulados de forma sistêmica, fortalecem o compromisso coletivo com a melhoria da educação e contribuem para a consolidação de uma cultura organizacional baseada na cooperação, na transparência e na responsabilidade social.

A pesquisa evidenciou que a gestão democrática representa um dos principais instrumentos para fortalecer a autonomia escolar e ampliar a participação dos diferentes segmentos da comunidade educativa. A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, o funcionamento efetivo dos conselhos escolares e a valorização do diálogo contribuem para a tomada de decisões mais transparentes e alinhadas às necessidades da instituição.

Também foi possível compreender que a liderança exercida pelo gestor escolar constitui fator determinante para o desenvolvimento institucional. Líderes capazes de mobilizar equipes, incentivar a formação continuada, promover inovação e fortalecer relações interpessoais colaboram significativamente para a melhoria dos indicadores educacionais e para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e produtivos.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização dos profissionais da educação. A formação continuada, o trabalho colaborativo, o reconhecimento institucional e a promoção do bem-estar físico e emocional fortalecem o desempenho das equipes e refletem diretamente na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação institucional mostrou-se indispensável para subsidiar o planejamento estratégico e orientar decisões fundamentadas em evidências. Quando desenvolvida de forma participativa, possibilita identificar potencialidades, corrigir fragilidades e promover melhorias contínuas, consolidando uma cultura de aperfeiçoamento permanente.

Por fim, conclui-se que os desafios da gestão escolar contemporânea exigem profissionais preparados para atuar em contextos marcados pela inovação tecnológica, pela diversidade cultural, pela inclusão educacional e pelas constantes transformações sociais. Investir em gestão educacional significa investir na qualidade da educação, na valorização das pessoas e na construção de escolas capazes de formar cidadãos críticos, participativos e preparados para contribuir com o desenvolvimento da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Campinas: Papirus, 2016.

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.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 10. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

DRUCKER, Peter F. **O gestor eficaz**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2017.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 30. ed. Campinas: Papirus, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

DO COTIDIANO À TELA: CURTAS-METRAGENS E DOCUMENTÁRIOS ESCOLARES COMO CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CRÍTICA



FROM EVERYDAY LIFE TO THE SCREEN: SHORT FILMS AND SCHOOL DOCUMENTARIES AS PATHWAYS TO MEANINGFUL AND CRITICAL LEARNING

BRUNO DE SOUZA RODRIGUES FERREIRA
Graduação em Licenciatura em História - pela Universidade Camilo Castelo Branco - UNICASTELO (2007); Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Anhembi Morumbi (2024); Especialização em Educação e Inovação: metodologias e desafios emergentes, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (2026), Professor de Ensino Fundamental II e Médio - História - na EMEF Henrique Souza Filho Henfil e na EE Nossa Senhora da Penha.

RESUMO

O estudo investiga o uso do audiovisual escolar como caminho para uma aprendizagem significativa e crítica na rede pública. Ancorado em Freire, Bergala e Soares, o trabalho adota uma abordagem qualitativa, o relato de experiência e a pesquisa bibliográfica. Os resultados demonstram que, ao produzirem curtas, documentários e longas-metragens baseados em suas realidades e na história de seus bairros, os estudantes rompem com a passividade da educação bancária, desenvolvem multiletramentos e exercem profundo protagonismo juvenil.

Palavras-chave: Educomunicação; Cinema Escolar; Protagonismo Juvenil; Aprendizagem Significativa; Educação Humanizadora.

ABSTRACT

This study investigates the use of audiovisual media in schools as a pathway to meaningful and critical learning within the public education system. Grounded in the theories of Freire, Bergala, and Soares, the work employs a qualitative approach, utilizing experience reports and bibliographic research. The results demonstrate that by producing short films, documentaries, and feature films based on their own realities and the history of their

neighborhoods, students break away from the passivity of "banking education," develop multiliteracies, and exercise a profound sense of youth agency.

Keywords: Educommunication; School Cinema; Youth Agency; Meaningful Learning; Humanizing Education.

INTRODUÇÃO

A escola pública contemporânea enfrenta o desafio de dialogar com as realidades plurais, dinâmicas e hiperconectadas vivenciadas por seus estudantes. No cotidiano escolar, a fragmentação dos saberes e o distanciamento dos estudantes de sua própria produção intelectual — o que Paulo Freire denominava "educação bancária" — tornam-se barreiras para o engajamento juvenil. Os modelos tradicionais de ensino, muitas vezes focados na transmissão vertical de informações preestabelecidas, encontram um obstáculo adicional no cenário atual: a dificuldade de manter os estudantes ativos, participantes e interessados em salas de aula que frequentemente ignoram o mar de informações, estímulos digitais e tecnologias que moldam o cotidiano fora dos muros escolares.

Diante desse panorama, o problema central não reside na escassez de acesso à informação, mas na incapacidade de dar sentido a ela. Conforme as transformações cada vez mais aceleradas pelas tecnologias digitais mudam a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, as novas gerações precisam aprender a ler, decodificar e interagir criticamente com as diversas mídias para exercer plenamente a sua cidadania. É nesse cenário que a educação midiática, alinhada a uma educação humanizadora, apresenta-se como um horizonte ético e político, tendo a emancipação, o diálogo e o reconhecimento do sujeito como eixos centrais.

Inserida nessa perspectiva, esta pesquisa compreende que o cinema e a linguagem audiovisual não devem ser tratados de forma utilitária ou meramente ilustrativa, limitando-se às fábulas ou à apreciação passiva de histórias. Pelo contrário, o cinema é aqui compreendido como uma arte que congrega estética, lazer, ideologia e valores sociais, servindo como uma poderosa linguagem dos sentidos, capaz de transmitir significados que a linguagem discursiva ou estritamente científica, por si só, muitas vezes não alcança.

Fundamentado em mais de uma década e meia de prática docente em escolas públicas, no reconhecimento por premiações educacionais municipais e nacionais, e na atuação como professor formador de professores na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo abordando a educação através da produção de curtas-metragens, este trabalho investiga o uso do audiovisual não apenas como recurso didático, mas como práxis pedagógica. Partindo do título "Do cotidiano à tela: Curtas-metragens e documentários escolares como caminhos para uma aprendizagem significativa e crítica", a proposta coloca os estudantes no centro do processo como produtores de cultura, investigadores de seu próprio território e sujeitos de suas próprias narrativas.

A RELEVÂNCIA DO ESTUDO

A relevância acadêmica, social e prática desta pesquisa estrutura-se em dimensões articuladas entre si:

- **A DIMENSÃO PEDAGÓGICA E OS MULTILETRAMENTOS:** O estudo da linguagem cinematográfica mostra-se essencial para capacitar os alunos a lidarem com o texto multimodal, inserindo-os de fato no campo dos multiletramentos. Ao introduzir a produção de curtas-metragens e documentários no currículo, a escola supera o entretenimento vazio e assume o cinema como elemento formador. Isso promove metodologias ativas em que professor e estudantes aprendem juntos: o docente atua como mediador e o aluno assume o protagonismo. Essa dinâmica favorece uma abordagem interdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento, desenvolvendo competências socioemocionais e ressignificando o espaço escolar por meio de uma aprendizagem baseada em problemas reais.
- **A DIMENSÃO SOCIAL, INVESTIGATIVA E A MEMÓRIA TERRITORIAL:** Os jovens das escolas públicas possuem histórias ricas, urgentes e muitas vezes invisibilizadas. Utilizando a História Oral como fio condutor metodológico, a proposta fomenta pesquisas, investigações e entrevistas com agentes da comunidade escolar, transformando o vídeo escolar em uma verdadeira fonte historiográfica. O território da escola torna-se, assim, um laboratório de investigação da identidade, da história do bairro e dos desafios sociais. Por meio da educomunicação, os estudantes desenvolvem uma consciência crítica sobre a utilização das ferramentas midiáticas, rompendo com a posição de espectadores passivos da mídia hegemônica.
- **A DIMENSÃO POLÍTICA, A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E O SERVICE LEARNING:** Acredita-se firmemente que os estudantes são amplamente capazes de produzir curtas-metragens e documentários de altíssima potência estética e política. Quando engajados em produções que abordam a resolução de problemas cotidianos, a mediação de conflitos e as realidades de sua comunidade, os alunos mobilizam estratégias de intervenção social. Essa prática dialoga com conceitos como a ecologia da ação, o *service learning* (aprendizagem em serviço) e o *advocacy*, provando que a escola pode ser um polo ativo de transformação social, onde o conhecimento gerado ecoa para além dos muros escolares através do olhar crítico da juventude.

DO COTIDIANO À TELA: CURTAS-METRAGENS E DOCUMENTÁRIOS ESCOLARES COMO CAMINHOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CRÍTICA.

A análise da práxis pedagógica desenvolvida ao longo de mais de 15 anos de atuação na rede pública revela que a introdução da linguagem audiovisual e da produção de curtas-metragens e documentários vai muito além da simples aquisição de técnicas de manuseio de equipamentos ou de edição de vídeos. O percurso prático, sistematizado e avaliado de forma contínua por meio de observações diárias, rodas de conversa e escuta ativa, demonstra que a atividade cinematográfica constitui um ecossistema complexo de aprendizagem colaborativa, investigação crítica do território, intervenção social e multiletramentos.

Abaixo, os resultados empíricos desta trajetória são discutidos e problematizados à luz dos referenciais teóricos que fundamentam este estudo.

O TRABALHO COLABORATIVO E A SUPERAÇÃO DA “EDUCAÇÃO BANCÁRIA”

Um dos aprendizados mais evidentes na condução das produções audiovisuais ao longo dos anos é a centralidade do trabalho colaborativo. A jornada de elaboração de um curta-metragem — que transita desde a concepção abstrata da ideia até a sua projeção final — exige uma divisão rigorosa de tarefas e um compromisso

mútuo inegociável. Se os estudantes não assumirem coletivamente a responsabilidade por funções essenciais como roteirização, direção, operação de câmera, captação de som e edição, o objetivo pedagógico e a própria execução do artefato diluem-se.

Essa dinâmica empírica colide frontalmente com o modelo tradicional de ensino denunciado por Paulo Freire (1996), a chamada "educação bancária", na qual o professor atua como o único depositário do conhecimento e os alunos ocupam uma posição estática e passiva. Na perspectiva da produção cinematográfica autoral, o papel docente transforma-se radicalmente: o professor deixa de ser o transmissor de verdades prontas e assume a função de mediador, provocador e orientador das etapas de criação.

Como apontam Bacich e Moran (2018) ao tratarem das metodologias ativas, quando os estudantes se engajam na resolução de problemas reais e na construção de artefatos concretos, a aprendizagem se desprende do caráter meramente abstrato ou memorístico. Ao se depararem com a necessidade de tomar decisões estéticas e narrativas, surgem questionamentos inevitáveis: Como contar esta história de forma empática? Qual o enquadramento mais adequado para explicitar essa emoção? Como superar os limites técnicos com criatividade? Qual trilha sonora utilizar? Como resolver esse conflito?

A avaliação contínua e formativa realizada nas rodas de conversa — momentos em que os discentes exercem total autonomia para opinar, criticar e reorientar os rumos da produção — corrobora a tese de Alain Bergala (2008) em *A Hipótese Cinema*. Para o teórico francês, introduzir o cinema na escola não significa ensinar receitas técnicas engessadas nem formar tecnocratas do audiovisual, mas sim criar as condições de possibilidade para que crianças e jovens estabeleçam uma relação viva, autônoma, descentralizada e reflexiva com a criação artística. Garante-se, assim, o protagonismo na escolha dos caminhos estéticos e a autoria sobre o próprio percurso intelectual.

Na Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, a educação é organizada por ciclos. No Ciclo Autoral, referente aos estudantes do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, o foco reside no protagonismo estudantil e na ampliação dos saberes para que os adolescentes compreendam criticamente a realidade social, cultural e ambiental em que vivem. Esse é o eixo central do ciclo. Nele, os estudantes desenvolvem um projeto de intervenção social ao longo de três anos, orientados por professores, culminando em uma apresentação final no 9º ano.

Atuando como professor no Ciclo Autoral e buscando ampliar as possibilidades de pesquisa e produção, apresentei aos estudantes a alternativa de desenvolver a investigação por meio da linguagem audiovisual. Durante o processo, observei o elevado engajamento dos alunos, que reconheceram a potência de expor suas pesquisas por meio de imagens e sons. Vale ressaltar que isso não implica abandonar a linguagem escrita ou a produção textual tradicional. Para realizar um curta, longa ou documentário, há um planejamento rigoroso que resulta em um roteiro composto pela prática de leitura e escrita. A elaboração do roteiro ocorre de forma coletiva, dialógica e participativa: os estudantes constroem a narrativa, o professor atua na mediação e os estudantes figuram como protagonistas. A escrita permanece, mas a gramática se amplia, agregando a imagem e o som na construção de suas histórias.

TEMÁTICAS DO COTIDIANO E O POTENCIAL CRÍTICO E DIDÁTICO DO VÍDEO ESCOLAR

A escolha dos temas que compõem o repertório das produções reflete diretamente as urgências do universo juvenil e as dinâmicas sociais que perpassam a escola pública. Ao longo da práxis analisada, os roteiros nasceram invariavelmente de pautas trazidas, debatidas e validadas pelos próprios estudantes: *bullying*, gravidez na adolescência, uso abusivo de álcool e outras drogas, problemas de infraestrutura do bairro, imposição de padrões de beleza, *fake news*, o impacto do hiperestímulo digital e das redes sociais, as manifestações do machismo e, também, a ressignificação da memória histórica local, como no documentário comemorativo dos 30 anos da unidade escolar (EMEF Henfil).

Nessa perspectiva, a produção audiovisual torna-se um meio capaz de aproximar e engajar os estudantes na pesquisa sobre os temas abordados. Em um cenário no qual os jovens são bombardeados por informações de mídias diversas, formá-los de modo crítico e capacitá-los para produzir suas próprias histórias com responsabilidade e discernimento constitui um papel fundamental da educação contemporânea.

Esse panorama é válido e amplia o que Napolitano (2022) discute sobre a necessidade urgente de superar o uso empobrecido do cinema em sala de aula — historicamente reduzido a mero "passatempo", recurso pré-férias ou ilustração passiva de conteúdos didáticos. Quando o estudante assume o lugar de sujeito criador de sua própria narrativa, a linguagem audiovisual recupera sua dimensão intrínseca de arte, articulando de forma indissociável a dimensão estética, a fruição, a ideologia, a ética e os valores sociais.

Na primeira edição do festival de cinema municipal em cuja organização participei, registrou-se a participação de estudantes do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foram 60 inscrições, envolvendo 47 unidades de ensino de diferentes regiões de São Paulo. Cada curta entregue trouxe narrativas em ficção, documentário ou animação, mobilizando aprendizagens múltiplas que continuam a repercutir nas práticas pedagógicas das escolas.

Essa participação expressiva revelou produções de grande potência, que abordam o cotidiano com sensibilidade e seriedade. Além de favorecer a aprendizagem dos envolvidos, os curtas servem como disparadores pedagógicos para outras turmas da escola. Para incentivar a participação dos docentes no festival, criou-se o curso "Curtas na Escola: produzindo vídeos e promovendo aprendizagens". O curso fundamenta-se na constatação de que a contemporaneidade é marcada por uma imersão audiovisual sem precedentes. Se outrora o cinema era restrito aos grandes estúdios, a popularização dos *smartphones*, de câmeras acessíveis e de plataformas de *streaming* democratizou a produção de imagens e sons.

O projeto "Curtas na Escola" nasce da compreensão de que o fazer cinematográfico é um aliado do processo de ensino-aprendizagem. Ao retirar o estudante da posição de espectador passivo e colocá-lo como autor/cineasta, promove-se uma alfabetização midiática lúdica e engajadora. Sob a perspectiva construcionista: aprende-se "colocando a mão na massa" ao resolver problemas de produção, iluminação e roteiro. A prática mobiliza os eixos de letramento digital e visual, estimulando o pensamento crítico, a comunicação multimodal e o pertencimento.

O FLUXO DIDÁTICO DA PRODUÇÃO: DA SENSIBILIZAÇÃO À MONTAGEM

O processo pedagógico que sustenta a elaboração do curta-metragem estrutura-se em quatro etapas encadeadas:

ESCOLHA TEMÁTICA, SENSIBILIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO: Ao eleger o tema, cria-se um vínculo afetivo e cognitivo imediato. Nas rodas de conversa, o professor atua como mediador freireano, formulando perguntas problematizadoras que desnaturalizam o senso comum. Com recursos digitais, a turma realiza pesquisas coletivas sobre o assunto em artigos, dados e reportagens.

ESCRITA COLETIVA DO ROTEIRO: O debate resulta na construção do roteiro. A escrita coletiva exige negociação de pontos de vista, estruturação de diálogos críveis e exercício da escuta ativa.

GRAVAÇÃO E GESTÃO DE TENSÕES: As filmagens constituem um laboratório vivo de competências socioemocionais (comunicação, atuação, empatia e liderança). Como o set de gravação escolar está sujeito a divergências e imprevistos técnicos, torna-se necessária a repactuação do "contrato didático" (acordos de convivência e foco), transformando o conflito em oportunidade pedagógica.

MONTAGEM, LEITURA CRÍTICA E METACOGNIÇÃO: A edição pode ser realizada por um grupo específico ou acompanhada por toda a turma. A equipe apresenta a montagem justificando as escolhas de cortes, enquadramentos e efeitos sonoros, processo que estimula a metacognição e a alfabetização audiovisual crítica.

DA EXIBIÇÃO COMUNITÁRIA AOS TRANSBORDAMENTOS DO CANAL HENFILMES

O impacto do engajamento estudantil atinge seu ápice na difusão dos filmes. A realização de festivais escolares e municipais transforma a exibição em um evento pedagógico e social. Os estudantes sobem ao palco para discutir escolhas estéticas e temáticas, e os curtas passam a compor o acervo didático da escola, servindo como disparadores para debates sobre *bullying*, machismo, saúde mental, cidadania e entre outros temas. A identificação entre pares supera a apatia e a desmotivação do ensino tradicional.

O impacto transbordou os muros escolares com a criação do canal Henfilmes na internet, que alcançou a marca de mais de 8 milhões de visualizações, demonstrando a potência comunicativa e o alcance da produção audiovisual periférica e autoral no ecossistema digital.

Em 2020, durante a pandemia de COVID-19, realizou-se o 1º Festival de Cinema da EMEF Henfil (Jardim Marilu, São Paulo). De forma remota, foram disponibilizadas videoaulas de cinema, fotografia e *stop motion*, além de orientações via Google Meet. A despeito do isolamento, obtiveram-se 6 animações em *stop motion* produzidas pelos alunos em suas casas.

Em 30 de outubro de 2021, a EMEF Henrique Souza Filho - Henfil promoveu o 2º Festival de Cinema com o tema "O Dilema das Redes Sociais", integrando o Dia da Família na Escola. Foram produzidos 12 curtas (5 do Ensino Fundamental I e 7 do Ensino Fundamental II). A avaliação envolveu votação *online* por júri popular e avaliação por júri técnico (composto por professores da unidade, pelo coordenador do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo e por docente mestrando em cinema). Os critérios adotados foram coerência temática, impacto e roteiro, além de premiação para Ator/Atriz Revelação. O curta

"Vamos Brincar" (1º ano B) venceu no Ensino Fundamental I, e "Campanha Eleitoral Hackeada" (roteiro de Ingrid Vital, 9º ano B) venceu no Ensino Fundamental II.

A estudante Geovana Moreira (9º ano) destacou a importância de discutir o vício, padrões de beleza, ataques cibernéticos e o "cancelamento" nas redes sociais, enfatizando ter aprendido todas as etapas de produção audiovisual. A coordenadora pedagógica Deise Alconchel reforçou que a escola tem o dever de contribuir para a formação digital responsável e crítica por meio do trabalho interdisciplinar e do protagonismo estudantil. Carlos Lima, coordenador do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo e membro do júri técnico, destacou como os recursos digitais cotidianos facilitaram o engajamento e a democratização do acesso às produções pelas famílias, servindo de modelo para cineclubes escolares na cidade.

O TERRITÓRIO COMO FONTE HISTORIOGRÁFICA E A EDUCOMUNICAÇÃO

Outro eixo norteador refere-se à investigação do bairro por meio da História Oral e da pesquisa de campo. A construção do documentário histórico dos 30 anos da EMEF Henfil evidenciou o rigor metodológico dos alunos na seleção de entrevistados, no mapeamento de memórias, na roteirização e na escuta sensível de antigos moradores, funcionários e lideranças locais.

Essa prática dialoga diretamente com a Educomunicação (SOARES, 2011; MOOJEN et al., 2025), que propõe a apropriação crítica e democrática dos meios comunicativos como condição para o exercício da cidadania. Ao usarem a câmera como lente de investigação social, os estudantes superam a recepção passiva da mídia hegemônica, reconhecendo que seu território é portador de história, cultura e saberes legítimos.

O rigor na coleta das fontes orais conferiu ao vídeo escolar a condição de fonte historiográfica autêntica. Esse processo fortaleceu o sentimento de pertencimento, a valorização da memória coletiva e a aplicação da aprendizagem em serviço (*service learning*), na qual a pesquisa escolar resulta em intervenção cultural comunitária.

MULTILETRAMENTOS, TRANSFERÊNCIA DE HABILIDADES E IMPACTO NOS TRABALHOS COLABORATIVOS DE AUTORIA (TCA)

A apropriação da gramática audiovisual e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) impulsionou uma expansão significativa dos multiletramentos (ROJO, 2009). Produzir e interpretar textos multimodais (articulando texto escrito, imagem, trilha sonora e enquadramentos) mobiliza competências cognitivas e socioemocionais complexas.

A autoria pedagógica no audiovisual desenvolve autonomia intelectual duradoura (VERSUTI; LIMA, 2021), evidenciada quando um projeto concebido como curta-metragem desdobrou-se organicamente em um longa-metragem.

Ademais, observou-se a transferência dessas habilidades para os Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCAs), desenvolvidos no 9º ano da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Durante a elaboração e defesa dos TCAs, diversos grupos passaram a adotar espontaneamente o audiovisual como linguagem central de pesquisa e apresentação, alocando rigor científico, estética e criatividade.

Em síntese, os resultados acumulados ao longo de mais de uma década e meia de prática docente comprovam que a produção cinematográfica na escola pública não constitui um mero apêndice curricular ou atividade recreativa. Trata-se de um caminho metodológico denso, estruturado e altamente eficaz. Ao articular pesquisa histórica, rigor técnico, expressão poética, criticidade, intervenção comunitária e humanização, a práxis audiovisual demonstra que, quando oferecidas as condições adequadas, o tempo pedagógico e a escuta atenta, os jovens das periferias são plenamente capazes de analisar, ressignificar e narrar o seu próprio mundo com densidade política e excelência estética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de mais de 15 anos de práxis pedagógica sistematizada nesta pesquisa demonstra que a inserção da linguagem audiovisual cinematográfica na escola pública não constitui uma atividade periférica ou recreativa, mas sim um eixo estruturante de uma educação humanizadora, emancipatória e crítica.

A SUPERAÇÃO DA "EDUCAÇÃO BANCÁRIA" E O TRABALHO COLABORATIVO: O estudo comprovou que o cinema na escola rompe com a transmissão passiva de conteúdos (FREIRE, 1996). A divisão de tarefas exige compromisso coletivo, tornando o professor um mediador e os estudantes protagonistas (BACICH; MORAN, 2018).

O PROTAGONISMO JUVENIL E O ENGAJAMENTO CRÍTICO: Ao abordarem temas como *bullying*, *fake news*, excesso de telas, machismo e desafios do bairro, os alunos traduziram suas realidades em obras de alta potência estética e política. A exibição no canal Henfilmes (superando 8 milhões de visualizações) confirmou o potencial de mobilização das produções feitas entre pares.

O TERRITÓRIO COMO FONTE HISTORIOGRÁFICA E A EDUCOMUNICAÇÃO: A História Oral viabilizou a investigação da memória comunitária. Pela educomunicação (SOARES, 2011; MOOJEN et al., 2025), os jovens decodificaram mídias hegemônicas e converteram o vídeo em fonte de memória local (*service learning*).

MULTILETRAMENTO E A EXPANSÃO ACADÊMICA: A gramática audiovisual ampliou os multiletramentos (ROJO, 2009; VERSUTI; LIMA, 2021), impactando diretamente a qualidade dos Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCAs) no 9º ano.

PERSPECTIVAS FUTURAS: O AUDIOVISUAL COMO POLÍTICA PÚBLICA E COMPONENTE CURRICULAR

Os resultados demonstram que este modelo pedagógico possui condições técnicas e metodológicas de ser replicado em unidades de ensino de todo o Brasil. Mais do que uma estratégia opcional, a produção cinematográfica escolar deve ser concebida como uma política pública estruturada de âmbito nacional.

A perspectiva futura mais urgente é a consolidação da produção audiovisual como componente curricular autônomo nas escolas brasileiras. Garantir espaço no currículo para que crianças e jovens aprendam a ler, pesquisar, roteirizar, filmar e editar suas histórias é assegurar o direito à autoria, demonstrando que a escola pública, pela lente da câmera, capacita seus estudantes a escreverem seu próprio mundo.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGALA, Alain. **A hipótese cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema na escola e fora dela.** Tradução: Robert Miller. São Paulo: Círculo de Mulheres, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 mar. 2026.

DE OLIVEIRA RIBEIRO, Danielle. **Pedagogia e cinema como arte em escolas da rede pública.** Revista Desenvolvimento & Civilização, v. 5, n. 2, p. 1-15, 2024.

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

INSTITUTO CLARO. **Educomunicação: projeto audiovisual Henfilmes estimula autonomia de estudantes.** Instituto Claro, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/videos/educomunicacao-projeto-audiovisual-henfilmes-estimula-autonomia-de-estudantes/. Acesso em: 15 mar. 2026.

INSTITUTO CLARO. **5 livros para fazer cinema com os alunos na escola**. Instituto Claro, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/noticias/5-livros-para-fazer-cinema-com-os-alunos-na-escola/. Acesso em: 15 mar. 2026.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar.** São Paulo: Contexto, 2015.

MOOJEN, Pedro; NEVES, Laíse; STEFFEN, Débora et al. **Educom.Cine: audiovisual, educação e cidadania**. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL, 43., 2025, Chapecó. Anais [...]. Chapecó: SEURS, 2025.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e alfabetização.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÃO PAULO (Estado). G1 SP. **Diário de Escola: alunos de escolas municipais de SP aprendem jornalismo no programa Imprensa Jovem.** G1, São Paulo, 02 out. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/educacao/noticia/2019/10/02/diario-de-escola-alunos-de-escolas-municipais-de-sp-aprendem-jornalismo-no-programa-imprensa-jovem.ghtml. Acesso em: 15 mar. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Ensino Fundamental: Tecnologias para Aprendizagem.** São Paulo: SME/COPED, 2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Comunicado nº 123, de 07 de abril de 2026. **Curso "Curtas na Escola: produzindo vídeos e promovendo aprendizagens".** Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, ano 71, n. 68, p. 22, 08 abr. 2026.

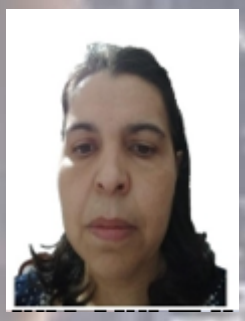
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Estudantes produzem filmes para festival de cinema da escola.** Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/estudantes-produzem-filmes-para-festival-de-cinema-da-escola/. Acesso em: 15 mar. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **1º Festival de Cinema Estudantil de São Paulo celebra o protagonismo e a arte.** Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/1o-festival-de-cinema-estudantil-de-sao-paulo-celebra-o-protagonismo-e-a-arte/. Acesso em: 15 mar. 2026.

SILVA LIMA, Giselle Maria Carvalho da. **Educação e cinema na Rede Municipal do Recife.** In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 11., 2023, Aracaju. Anais [...]. Aracaju: SIMEDUC, 2023.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação.** São Paulo: Paulinas, 2011.

VERSUTI, Andrea Cristina; LIMA, Erico Vinicius Monnerat. **O aluno em foco: um panorama sobre a produção audiovisual de documentários por estudantes em contexto escolar.** Cadernos de Pós-Graduação, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 45-62, 202



O CENÁRIO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: PROPOSTAS PARA A MELHORIA A PARTIR DA EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA

THE HIGHER EDUCATION LANDSCAPE IN BRAZIL: PROPOSALS FOR IMPROVEMENT DRIVEN BY TECHNOLOGICAL EVOLUTION

CAMILA MATOS VENESIANO NUNES
Graduação em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2003); Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (2008); Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (2021); Professora de Inglês para o Ensino Fundamental I e II na EMEF Marechal Espiridião Rosas - inglês

RESUMO

O artigo apresenta uma discussão sobre o cenário do Ensino Superior no Brasil, a partir de revisão de literatura, compondo a organização inicial da modalidade e da legislação atual, passando pela evolução tecnológica, do papel das instituições de ensino e do professor, além de considerar as diferenças que ela traz em relação ao contexto social, uma vez que muitas pessoas ainda não possuem a tecnologia ou o acesso aos recursos necessários para se aproveitar desta evolução.

Palavras-chave: Ensino Superior; Evolução Tecnológica; Educação; Instituições de Ensino Superior no Brasil; Ensino à Distância.

ABSTRACT

This article discusses the landscape of higher education in Brazil based on a literature review. It outlines the initial organization of this educational modality and current legislation, traces the evolution of technology and the roles of educational institutions and instructors, and considers the implications regarding the social context, given that many individuals still lack the technology or access to the resources necessary to benefit from this evolution.

Keywords: Higher Education; Technological Evolution; Education; Higher Education Institutions in Brazil; Distance Learning.

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior é uma etapa da educação brasileira que forma os profissionais para trabalhar nas inúmeras áreas existentes: um advogado, um médico, um engenheiro e um professor precisam passar por nesta etapa, ter uma graduação para se profissionalizar.

Em seus estudos são usados inúmeros recursos tecnológicos construídos com o tempo e incluídos conforme a experiência e exigência profissional de cada curso superior. Mas há alguns questionamentos: será que todos os recursos tecnológicos são utilizados no Ensino Superior? Quais recursos podem qualificar o trabalho nesta etapa da Educação Escolar? Como aperfeiçoar os recursos já criados e utilizados de forma que eles estejam atualizados diante das inovações tecnológicas? Esse artigo trará possíveis respostas para esses questionamentos.

Este estudo foi organizado a partir de uma análise do atual cenário do Ensino Superior brasileiro, de forma a contribuir com o cenário educacional, oferecendo subsídios para utilizar as diversas ferramentas tecnológicas que ainda não são aproveitadas e poderão ser utilizadas para tornar esta etapa cada vez mais produtiva e alinhada e correspondente com a evolução tecnológica.

Os objetivos do artigo delimitam a ação em torno de quatro pontos principais: apresentar alguns aspectos da evolução tecnológica educacional no Ensino Superior Brasileiro; entender como as ferramentas da transformação digital podem beneficiar o Ensino Superior; analisar onde e em quais aspectos essa transformação, somando-se a isso observar como essas ferramentas já existentes podem ser aperfeiçoadas e contextualizadas conforme às necessidades profissionais das pessoas.

A metodologia adotada nesse estudo parte de uma pesquisa bibliográfica, em que os instrumentos para coleta de artigos são bases de dados bibliográficos como Google Acadêmico, LILACS, SciELO, entre outros, como artigos publicados em revistas eletrônicas, periódicos e páginas de universidades brasileiras e internacionais, que também oferecem acesso a conteúdo científico.

Esse estudo tem objetivo de fazer uma revisão bibliográfica que apresenta de forma descritiva as propostas para a melhoria a partir da evolução tecnológica, desde o histórico do Ensino Superior no Brasil, até os recursos tecnológicos a serem utilizados, numa forma de contribuir para fazer com que os cursos sejam mais atrativos, significativos, contextualizados e, principalmente, tragam mais qualidade ao estudo realizado.

Foram adotados os seguintes métodos de exclusão: 1) artigos que não abordassem a temática; 2) artigos que não estejam disponíveis na íntegra; 3) artigos de revisão que estejam disponíveis em outra língua que não a escolhida para o estudo (no caso, o português).

O CENÁRIO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: PROPOSTAS PARA A MELHORIA A PARTIR DA EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA

Esse tema: “ educação “ hoje no Brasil representa um grande desafio. Isso porque por um lado, podemos reconhecer avanços significativos, por outro lado ainda temos obstáculos, que precisam ser enfrentados para que o país consiga atingir o crescimento a que se propõe – inclusive no cenário internacional. Ao falarmos de avanços, portanto, não podemos esquecer que eles trazem consigo a necessidade de readequação de visão sobre o assunto, atualizações profissionais, conhecimentos e adequações dos assuntos abordados ao Mercado de Trabalho, análise sobre os impactos da Pandemia COVID -19 novo comportamento dos principais *players* envolvidos: governo, instituições de ensino, professores, alunos e mercado de trabalho.

Nessa nova ideia, o Ensino Superior apresenta como a mais desafiadora das etapas da Educação Nacional.

A educação superior é representada como uma das etapas mais desafiadoras devido à dificuldade que esta fase estudantil apresenta, tais como: às dificuldades de permanência socioeconômica por exemplo : às vezes alguns alunos apresentam dificuldades financeiras para: 1- pagar as mensalidades de faculdades particulares, 2- pagar os meios de transportes até chegar à faculdade e somando-se à parte financeira, ,muitas vezes os horários de aulas exigido dos alunos na Universidade, as exigências de autonomia acadêmica interfere no trabalho dos discentes. Diferente das etapas da educação básica, o ensino superior exige que o estudante consiga lidar simultaneamente com pressões de carreira, adaptação a novas metodologias e, frequentemente, com a conciliação entre trabalho e estudo. Algumas pesquisas mostram que aumento do número de alunos que fazem faculdade há alguns anos no Brasil.

O número de alunos matriculados em faculdades no Brasil tem mostrado um crescimento signifi cativo nos últimos anos e diante desse cenário, o número desses estudantes matriculados em Cursos de Educação à Distância supera os dos matriculados em cursos presenciais. Como mencionado acima, há muitos obstáculos que os discentes precisam superar para não desistirem, evadirem dos cursos.

Além disso, é na etapa da Educação Superior que segundo pesquisas da internet ocorre o fenômeno da massificação do Ensino Superior, ou seja, o crescimento acelerado de alunos em busco de alcançarem diplomas de cursos Superiores e sendo que esse fenômeno acontece mais expressivo em faculdades privadas e mais recentemente pelo avanço de cursos Superiores a distância (EAD). No entanto, segundo pesquisas da Internet informam que alguns especialistas apontam que diante dessa busca rápida dos alunos para conseguirem diplomas do Ensino Superior pode falhar em formar esses estudantes com a qualificação adequada.

No entanto, especialistas apontam que essa busca em massa por diplomas enfrenta pode ter um grande paradoxo: o país consegue "abrir as portas" das faculdades, mas pode falhar em formar esses estudantes.

Ou seja: faz-se necessário ter um olhar atento à qualidade de ensino que será dado á esses alunos pois esses discentes serão futuros estudantes diplomados e profissionais no mercado de trabalho. Como consequência, se esses alunos não estiverem preparados eles estarão despreparados para o mercado de trabalho, quer seja na produção – e nela podemos citar a de produtos, serviços e até a intelectual, mas por outro lado se estiverem preparados, poderão ser bons profissionais. Ressaltamos a necessidades também do esforço pessoal dos alunos para ter sucesso profissional desejados por eles e não apenas da Instituição escolar.

A Educação no Brasil teve uma evolução histórica significativa, graças a evolução do Ensino Superior. A educação do Ensino superior no Brasil passou por um momento de transformação, com um aumento no número de matrículas e uma maior diversidade de modalidades de ensino. Analisando a realidade podemos encontrar situações que contribuíam para que esta evolução possa ser mais significativa ainda, além de utilizar a evolução tecnológica como ferramenta para que a educação brasileira caminhe mais próxima dessa evolução.

A evolução tecnológica é atual, presente e veio para ficar. Já a educação possui evolução a nível diferente da tecnológica, contrastando com as novas tecnologias que as pessoas têm acesso (até na palma da mão, inclusive). Ao invés de lutar contra essa realidade, por que não fazer dela uma ferramenta? Por que não se aproveitar dessas possibilidades oferecidas pela tecnologia para enriquecer o conteúdo e a troca de conhecimento? Essas ferramentas tecnológicas pode ampliar bastante o escopo de conhecimento desses estudantes e ajudá-los na busca de novos conhecimentos específicos.

Além de apresentar os recursos já utilizados que contribuem para a evolução do Ensino Superior e analisar onde eles são significativos, este documento apresenta formas de contribuir com outros recursos que vão de encontro com as necessidades desta modalidade.

Segundo Anísio Teixeira

> [...] a falta de estudo superior de tipo acadêmico havia de tornar extremamente precária a formação dos professores para os colégios secundários [...]. Sabemos que todo sistema de educação, em seus diferentes níveis de estudos e em seus diferentes currículos e programas, só pode ensinar a cultura que na universidade ou nas escolas superiores do país se produzir. Não seria possível um curso secundário humanístico ou científico sem que a universidade ou as escolas superiores tivessem estudos humanísticos ou científicos avançados. Como só teve o Brasil, no nível superior, escolas profissionais de saber aplicado, o seu ensino secundário acadêmico de humanidades e

> ciências teria de ser inevitavelmente precário e deficiente, como sempre foi durante essa longa experiência de ausência da universidade ou das respectivas escolas superiores para licenciar os docentes (TEIXEIRA, 1989, p. 73-74).

Segundo Cristovam Buarque (UNESCO, Paris, 2003), ex-ministro da Educação do Brasil, apesar da criação do sistema universitário federal brasileiro, que teve início em 1968 e foi reafirmado em 1985, com a implantação da isonomia total e a criação de um sistema comum de avaliação, a universidade brasileira ainda não é um sistema.

Abaixo, segue um quadro detalhando os artigos selecionados para a revisão de literatura, com seus respectivos objetivos, resultados e conclusões.

QUADRO 1. Detalhamento dos artigos selecionados para este estudo.

Autor/Ano	**Objetivo**	**Resultados e conclusões**
BUARQUE, Cristovam. (2014).	Trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior da UNESCO.	Não ocorreram grandes mudanças estruturais na universidade, nos últimos mil anos. O papel da universidade não mudou muito. No entanto, a realidade da situação social do mundo, bem como os avanços dinâmicos em termos de informação, conhecimento e novas técnicas de comunicação e educação evidenciam a necessidade de uma revolução no conceito de universidade.
CACETE, Núria Hanglei. (2003).	O artigo trata da evolução do ensino superior brasileiro e sua relação com os modelos de formação de professores para a escola secundária, ou seja, as séries finais do ensino fundamental e ensino médio.	Nesse contexto, muitas instituições evoluíram para a condição de grandes empresas, algumas delas ascendendo ao status de universidade, passando, nos anos de 1980 e 1990, a constituírem-se, verdadeiramente, como um poderoso empreendimento capitalista.
CAPEL ATO, Rodrigo, et al (2020).	Compilar uma gama de dados de fundamental importância para o entendimento do cenário do ensino superior no país. Um cenário que está passando por um momento complexo graças à pandemia da Covid-19, que transformou todo o mundo, e o setor da educação superior, em 2020.	Os números mostram, por exemplo, um grande gargalo de estudantes que terminam o ensino médio, fazem o ENEM e prestam vestibulares e não conseguem entrar em uma faculdade ou universidade, seja por falta de vagas na rede púbica ou de políticas públicas que democratizam o acesso à rede privada. O capítulo compila dados gerais como números de escolas, matrículas, taxa de escolarização líquida, perfis de docentes e de alunos etc. Em um momento como o atual, é importante, olhar para os números é fundamental para

		que o setor tenha novas ideias e construa estratégias para um novo futuro do ensino superior no país.
CARVALHO, Habniesley Pereira de; SOARES, Maria Vilani; CARVALHO, Sângela Medeiros de Lima; TELLES, Tamára Cecilia Karawecjczyk. (2021).	Abordamos as tecnologias no contexto educacional, considerando seu uso em sala de aula e de metodologias ativas no ensino remoto, bem como o papel dos professores no uso dessas metodologias.	O professor, antes do uso do ensino remoto, era aquele profissional que por vezes repassava o conhecimento aos estudantes em aulas expositivas e a partir do livro didático. Com a tecnologia em sala de aula, a informação pode ser facilmente encontrada pelos estudantes e o trabalho do educador pode ser reinventado. O professor é responsável por mediar o compartilhamento de conhecimento e por incentivar o processo de aprendizado.
FÁVERO, Maria de Lourdes de. (2006).	O ponto de partida para qualquer discussão sobre universidade não poderá ser, portanto, “o fenômeno universitário” analisado fora de uma realidade concreta, mas como parte de uma totalidade, de um processo social amplo, de uma problemática mais geral do país.	Ocorre-me a percepção de que falar sobre a universidade no país e seus impasses até 1968 implica rever uma caminhada complexa e os obstáculos. Assim, numa tentativa de arrematar esse texto, direi: parece-me inadiável, nos dias atuais, reconstruir com seriedade e competência o trabalho universitário, vendo nele um empreendimento difícil, mas imprescindível, processo esse que deverá ser entendido e assumido como algo em permanente construção.
MORIN, E. (2011).	Foi com o objetivo, entre outros, de aprofundar a visão transdisciplinar da educação, que a Unesco solicitou a Edgar Morin que expusesse suas ideias sobre a educação do amanhã. Edgar Morin aceitou o desafio e nos brindou com um texto da mais profunda reflexão, que sabiamente intitulou de Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.	Por muito tempo ainda, a expansão e a livre expressão dos indivíduos constituem nosso propósito ético e político para o planeta. Isso supõe ao mesmo tempo o desenvolvimento da relação indivíduo/sociedade, no sentido democrático, e o aprimoramento da relação indivíduo/espécie, no sentido da realização da Humanidade; ou seja, a permanência integrada dos indivíduos no desenvolvimento mútuo dos termos da tríade indivíduo/sociedade/espécie. Não possuímos as chaves que abririam as portas de um futuro melhor. Não conhecemos o caminho traçado. Podemos, porém, explicitar nossas finalidades: a busca da hominização na

		humanização, pelo acesso à cidadania terrena. Por uma comunidade planetária organizada: não seria esta a missão da verdadeira Organização das Nações Unidas?
MORITZ, M. O.; HERLING, L. H. D.; MELO, P. A.; COSTA, A. M. (2006).	Este artigo tem como objetivo estudar as principais tendências, envolvendo variáveis portadoras de futuro, que influenciarão a sociedade, as organizações e, em especial, as universidades.	Após a análise, sugere-se uma reflexão sobre como planejar as estratégias em consequência das variáveis selecionadas, as quais poderão facilitar a tomada de decisão dos gestores das universidades e da UFSC, para o enfrentamento desses novos desafios, rumo ao futuro.
SACRISTÁN. J. Gimeno (1998).	O livro apresenta formas analisadas pelo autor de compreender e transformar o ensino a partir do currículo.	O currículo age “como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes.
SAMPAIO, Helena (1991).	Apresentar a evolução do ensino superior brasileiro, entre 1808 e 1990.	Este trabalho procurou apresentar um quadro das transformações do ensino superior, desde sua constituição até os últimos anos. Este quadro pode ter seus resultados avaliados em duas perspectivas: a da implementação das políticas e a da evolução do sistema com ênfase em suas características atuais.
TEIXEIRA, Anísio (1989).	Análise e interpretação de sua evolução até 1969 do ensino superior no Brasil.	À maneira de conclusão, cabe aqui um olhar para o futuro. Salvo o período colonial, que contou com Coimbra, não dispôs o Brasil, com a Independência, como vimos, de um sistema de educação superior. As escolas superiores foram escolas profissionais isoladas, criadas separadamente para atender necessidades, de certo modo, imediatas. Com isto, somente tivemos, no passado, limitada experiência de ensino superior, não representando as escolas existentes nenhum esforço integrado pelo desenvolvimento e controle da cultura nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1.996, estabelece a organização do Ensino Superior no Brasil:

> Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:
> I - Cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;
> II - De graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
> III - De pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
> IV - De extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (BRASIL, 1996).

Ela também define os tipos de instituições de Ensino Superior:

> Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:
> I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
> II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.
> Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:
> I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
> II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
> III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
> IV - filantrópicas, na forma da lei.

Este artigo foi organizado a partir da pesquisa sobre o tema utilizando autores que retratam o assunto desde o histórico do Ensino Superior no Brasil até os recursos tecnológicos a serem utilizados, numa forma de contribuir para fazer com que os cursos sejam mais atrativos, significativos e, principalmente, tragam mais qualidade ao estudo realizado. Muitas vezes alguns recursos tecnológicos são deixados de lado, quer seja pela referência que as pessoas possuem, quer seja pelos conhecimentos como e para utilizar os mesmos. Além disso, os alunos tem uma diversidade de recursos tecnológicos para fazer sus escolhas.

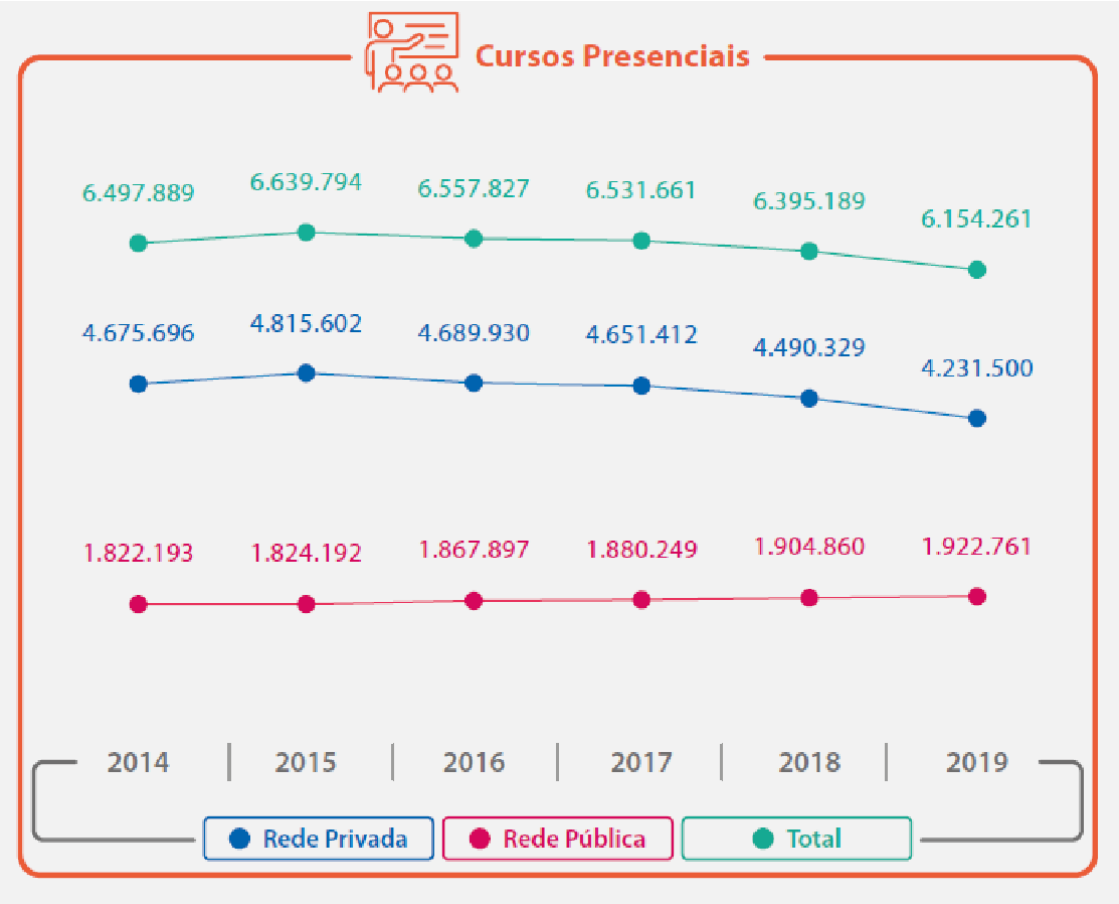
Os recursos tecnológicos trouxeram inúmeras inovações que impactam bastante na forma a qual as instituições de ensino superior se organizam, desde sua estrutura, passando pelos recursos didáticos e culminando no papel do professor neste novo cenário de processo ensino-aprendizagem. Por isso atualmente diante das diversas formas de recursos tecnológico, faz-se necessário o preparo e aperfeiçoamento das pessoas, profissionais. Mesmo o estudante mais bem preparado hoje, pode ter de dificuldade de superar e lidar com as evoluções tecnológicas, enfrentar esta nova realidade de ensino. Antes da pandemia isso já parecia um caminho sem volta. Durante ela se evidenciou que o ensino remoto pode ser uma alternativa viável frente às evoluções do mundo moderno, em que o acesso ao conhecimento se aproxima de maneira quase inevitável.

> O acesso à informação tecnológica amplia a possibilidade de novos caminhos, além de criar um ambiente de pesquisa e de debate capaz de desenvolver as competências mais importantes para o futuro, como o pensamento crítico e a criatividade. Assim, o ensino remoto se tornou uma ferramenta para auxiliar os alunos a se preparar da melhor forma para o futuro, desenvolvendo habilidades essenciais e pensando no mundo como ele é agora – e não como costumava ser (CARVALHO, et al., 2021, p. 2).

Em contrapartida à evolução tecnológica advinda do acesso à informação, vemos ,evidenciada uma disparidade desigual no que tange aos contextos de educação oferecidos no país.

> Por outro lado, essa nova realidade também demonstrou fatos impactantes que mostram a desigualdade em termos de tecnologia. O desenvolvimento sustentável e o avanço tecnológico estão diretamente ligados à questão das desigualdades sociais. Neste momento de pandemia, principalmente, é possível notar mais claramente a discrepância das realidades no contexto da educação. As aulas intermediadas pela internet excluem aqueles que não possuem acesso e ditam os níveis de aprendizagem dos estudantes; basta nos lembrarmos de que nem todo mundo tem equipamentos que possibilitam o acesso à internet. O uso de plataformas virtuais e atividades escolares a distância coloca luz sobre a desigualdade de acesso a tecnologias de comunicação e informação – e pode aprofundar o abismo social da educação no Brasil (CARVALHO, et al., 2021, p. 2).

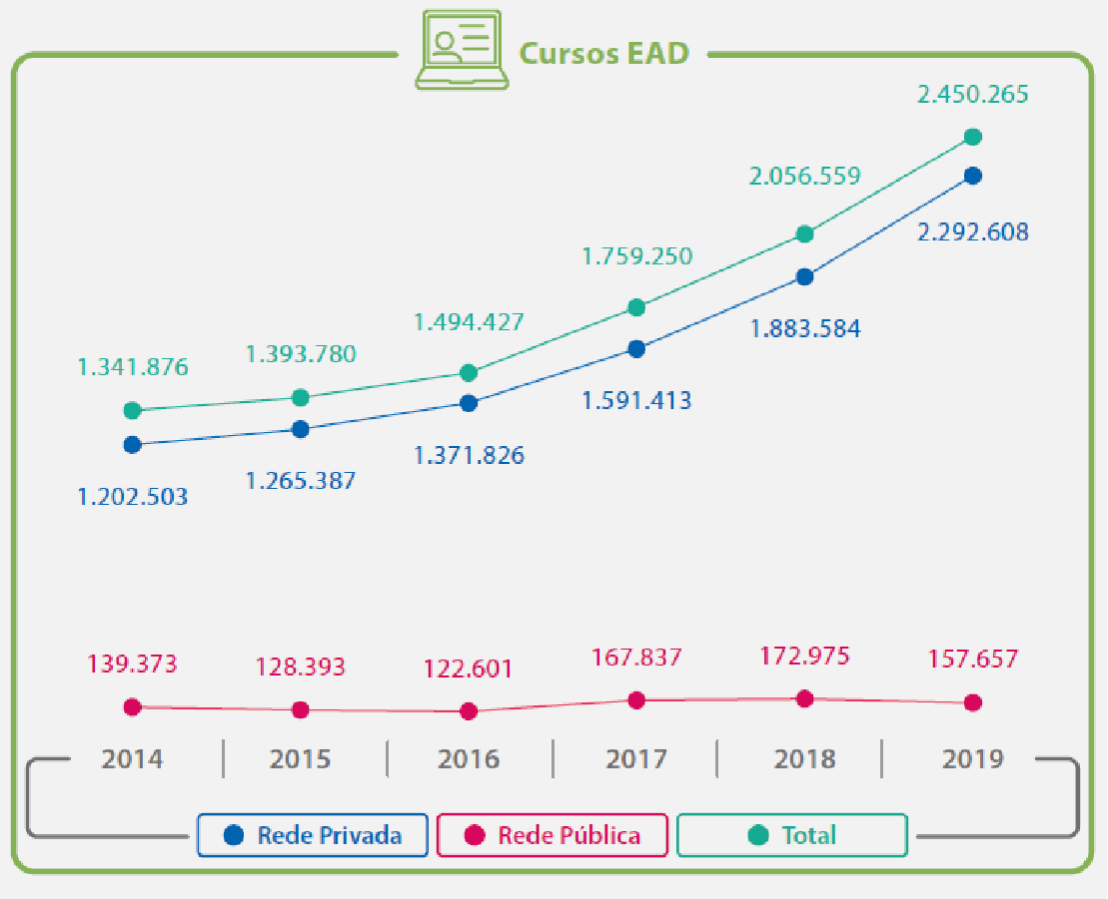
As matrículas em cursos presenciais evidenciaram quedas desde 2016, sendo que as matrículas na rede privada ainda apresentam maioria. Segue abaixo um quadro que evidencia essa redução.



Fonte: Instituto Semesp.

Já as matrículas nos cursos dentro da modalidade de Ensino à Distância (EAD) apresentam um contínuo crescimento nos últimos anos, dada a evolução tecnológica e um melhor aproveitamento dos recursos para a uma maior oferta ao estudante que, atualmente, pode realizar os seus estudos em casa,

no trabalho, no trajeto entre um e outro, utilizando um notebook, um tablet ou até um smartphone com acesso à internet. Segue um quadro que evidencia de forma clara a evolução acima citada.



Fonte: Instituto Semesp.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre a educação hoje no Brasil é um grande desafio. Se, por um lado, podemos reconhecer avanços significativos, por outro lado ainda temos problemas que precisam ser enfrentados com urgência para que o país consiga atingir o crescimento a que se propõe – inclusive no cenário internacional. Ao falarmos de avanços, portanto, não podemos esquecer que eles trazem consigo a necessidade de readequação de visão sobre o assunto, atualizações profissionais e, principalmente, um novo comportamento dos principais atores envolvidos.

A Educação no Brasil teve uma evolução histórica significativa, graças a evolução do Ensino Superior. Porém, poderia ter sido melhor. Analisando a realidade podemos encontrar situações que contribuíam para que esta evolução possa ser mais significativa ainda, além de utilizar a evolução tecnológica como ferramenta para que a educação brasileira caminhe mais próxima dessa evolução.

A evolução tecnológica é atual, presente e veio para ficar. Já a educação possui evolução a nível diferente da tecnológica, contrastando com as novas tecnologias que as pessoas têm acesso (até na palma da mão, inclusive). Ao invés de lutar contra essa realidade, por que não fazer dela uma

ferramenta? Por que não se aproveitar dessas possibilidades oferecidas pela tecnologia para enriquecer o conteúdo e a troca de conhecimento?

Além de apresentar os recursos já utilizados que contribuem para a evolução do Ensino Superior e analisar onde eles são significativos, este documento apresenta formas de contribuir com outros recursos que vão de encontro com as necessidades desta modalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9394, de 21 de dezembro de 1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 12/12/2021.

BUARQUE, Cristovam. **A Universidade numa Encruzilhada**. Trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior +5, UNESCO, Paris, 23-25 de junho de 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra6.pdf. Acesso em 02/12/2021.

CACETE, Núria Hanglei. **Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014005000011. Acesso em 01/12/2021.

CAPELATO, Rodrigo, et al. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. Instituto Semesp, 11ª Edição, 2021. Disponível em: https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/. Acesso em 04/01/2022.

CARVALHO, Habniesley Pereira de; SOARES, Maria Vilani; CARVALHO, Sângela Medeiros de Lima; TELLES, Tamára Cecilia Karawecjczyk. O professor e o ensino remoto: tecnologias e metodologias ativas na sala de aula. Revista Educação Pública, v. 21, nº 28, 27 de julho de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/28/o-professor-e-o-ensino-remoto-tecnologias-e-metodologias-ativas-na-sala-de-aula. Acesso em 27/12/2021.

FÁVERO, Maria de Lourdes de. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.** Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01/12/2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

MORITZ, M. O.; HERLING, L. H. D.; MELO, P. A.; COSTA, A. M. **A prospecção de cenários nas universidades: variáveis portadoras de futuro e a trajetória da Universidade Federal de Santa Catarina para 2022.** Revista de Ciências da Administração, v. 13, n. 31, p. 111-135, 2011. Disponível em http://www.spell.org.br/documentos/ver/4833/a-prospeccao-de-cenarios-nas-universidades--variaveis-portadoras-de-futuro-e-a-trajetoria-da-universidade-federal-de-santa-catarina-para-2022/i/pt-br. Acesso em 12/12/2021.

OLIVEIRA, F.A.; DOS SANTOS, A.M.S. Construção do Conhecimento na Educação a Distância: Descortinando as Potencialidades da EaD no Brasil. EaD em Foco, V10, e799. 2020. DOI: https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1799. Acesso em 02/01/2022.

SACRISTÁN. J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. / J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez; trad. Ernani F, da Fonseca – 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo 1991. 32p. Disponível em: https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf. Acesso em: 03/12/2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989. 212p. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_introducao.htm. Acesso em: 29/11/2021.



DIFERENÇAS DE GÊNERO NOS NÍVEIS E FORMAS DE ENFRENTAMENTO DO ESTRESSE EM ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE

GENDER DIFFERENCES IN STRESS COPING LEVELS AND STRATEGIES AMONG PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH STUDENTS

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

Foi realizado um estudo sobre os níveis de estresse e *coping* (enfrentamento) assim como a relação destes fatores com a Atividade Física, em alunos universitários. O questionário foi adaptado a partir de diversos instrumentos (como Lipp & Rocha) e aplicado em 60 alunos do sexo feminino e masculino, com idade media de 23 anos, levantando questões sobre as estratégias e alternativas de enfrentamento de estresse em inúmeras situações do dia-a-dia, no esporte, com a família e na faculdade. O estudo mostrou que os universitários apontam as tarefas escolares e a cobrança dos docentes como o principal fator de estresse em suas vidas e apresentam as atividades físicas e os exercícios físicos como um escape, dentre outras opções de alivio do estresse como viagens, conversar e sair com amigos. Foram observadas variações entre os gêneros, assim como implicações para a prevenção de níveis muito altos e debilitantes de estresse na universidade.

Palavras-chave: Estresse; gênero; atividade física; saúde mental; psicologia.

ABSTRACT

A study was conducted on stress levels and coping mechanisms—as well as the relationship of these factors to physical activity—among university students. A questionnaire adapted from various instruments (such as Lipp & Rocha) was administered to 60 male and female students (mean age: 23

years), addressing stress-coping strategies and alternatives across various daily life contexts, including sports, family interactions, and university life. The study revealed that students identify academic assignments and pressure from faculty as the primary sources of stress in their lives; they view physical activity and exercise as an outlet, alongside other stress-relief options such as traveling, talking, and socializing with friends. Gender-based differences were observed, as well as implications for preventing excessively high and debilitating levels of stress in the university setting.
Keywords: Stress; gender; physical activity; mental health; psychology.

INTRODUÇÃO

Para diversos autores, a prática de atividade física é um dos principais redutores de estresse, promovendo bem estar psicofísico e melhora na qualidade de vida. Os sintomas do estresse variam de pessoa para pessoa. Seus sinais e sintomas são mais evidentes em alguns, dependendo do estilo de vida, do dia-a-dia, da maneira individual de como enfrentam situações inusitadas e outros fatores que vem desde a infância do individuo. Como a sociedade está excessivamente competitiva, com desequilíbrios socioeconômicos crescentes e uma violência urbana incontrolada (principais variáveis sociais geradoras do estresse), a humanidade sofre alterações não benéficas em seus padrões comportamentais, afetivos e físicos, causadores de diversas doenças e enfermidades físicas e psicológicas[1]. Com isso, para conseguir manter a saúde, é necessário adaptações para superar esses efeitos estressores[2].

Existem estratégias, estilos de vida e métodos eficazes na prevenção, redução e controle do estresse, dentre eles podemos citar os tratamentos psicoterápicos, as diversas atividades físicas e o Yoga. As atividades físicas contribuem tanto na redução do estresse, como na melhora da imunidade fisiológica[3.] Nunomura e colaboradores, constataram em suas pesquisas, os benefícios cardiovasculares oriundos das atividades físicas e psicofísicas como a meditação e o relaxamento[3].

Existe uma grande influência do fitness físico sobre o fitness social, emocional e intelectual; devido ao impacto psicológico da atividade física sobre o estresse, a depressão e a ansiedade. Melhorando a saúde mental, melhora-se também a auto-estima e o sono, devido às adaptações biológicas causadas pelas atividades físicas, diminuindo a depressão e a ansiedade[1].

O exercício físico possui uma ação antidepressiva, diferente para cada forma e intensidade de atividade física (leve, moderada ou intensa). Todos os tipos de atividades físicas, inclusive as anaeróbicas são eficazes, e quanto maior a duração do programa e o número de sessões realizadas, melhores serão os resultados. Fazendo uma análise comparativa, a atividade física possui melhores resultados que o relaxamento e são iguais ao da psicoterapia. Juntos são muito mais eficazes do que separado[1].

A prática regular de exercícios aeróbicos pode ocasionar a redução dos níveis de hormônios estressantes no sangue, sendo que a maioria dos especialista*s* recomenda exercitar-se diariamente

por, no mínimo, 30 minutos, exercitar-se três vezes por semana também gera efeitos benéficos no organismo.

DIFERENÇAS DE GÊNERO NOS NÍVEIS E FORMAS DE ENFRENTAMENTO DO ESTRESSE EM ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE

A norepinefrina é um hormônio secretado numa situação estressante para o organismo ficar mais alerta durante este tipo de situação. Já a serotonina é uma substância transmissora inibitória que pode produzir sonolência, secretada, portanto, para "acalmar" o indivíduo[2].

Os efeitos dos exercícios físicos e das atividades físicas de forma aguda em sistemas centrais serotonérgicos foram pesquisados em ratos, que eram submetidos ao exercício físico na esteira. Desde 1980 estudos concluíam que durante a fase aguda da corrida, a síntese da serotonina cerebral aumentava. Os resultados encontrados sugerem que o exercício físico promove mecanismos regulatórios de feedback, levando ao aumento na liberação de serotonina cerebral, podendo diminuir alguns tipos de depressão e ansiedade[2].

Para muitos pesquisadores o exercício é o melhor método para diminuir o estresse, sendo que exercícios de resistência física (como corrida e natação) proporcionam mais relaxamento que exercícios anaeróbicos, devendo-se evitar os esportes de competição.

Este tipo de exercício físico geralmente faz com que o indivíduo procure sempre ultrapassar os limites do adversário, elevando, seus níveis de estresse[2].

Praticando exercícios físicos vigorosos, ocasiona a liberação de substâncias químicas específicas do cérebro, ocasionando uma sensação de bem estar e euforia. “Tais substâncias, conhecidas como endorfinas, têm qualidades semelhantes as da morfina e são referidas como a própria morfina natural do corpo” (Roberts, 1989, pg. 118 apud Martins & Jesus, 1999). Partindo desse raciocínio, o relaxamento da mente e a sensação de contentamento que o corpo vivencia contribui para a redução do estresse.

O exercício físico realizado em grupos também pode se tornar um aliado contra o estresse. Além do exercício físico em si, ser um agente contra a rotina do dia-a-dia, pelo fato dele ser feito em conjunto com outras pessoas, pode ser uma fonte produtiva de amizades, onde as pessoas compartilham seus problemas e interesses (além de ressaltar a importância do exercício físico não ser competitivo)[2].

Outro ponto positivo do exercício físico na diminuição do estresse seria a sensação de realizar alguma coisa boa para si mesmo, aliviando os níveis de tensão e melhorando de maneira geral uma visão particular de si mesmo. A produção de endorfinas e encefalina, durante o exercício físico aeróbico, 45 minutos ou mais durante a realização dos exercícios, colaboram ainda mais o processo de alívio do estresse[2].

Um estudo realizado por Nunomura e colaboradores[3], avaliou o nível de estresse em pessoas depois de 12 meses iniciando a prática de atividades físicas. O estudo envolveu 16 sujeitos (7mulheres e 9homens), com média de idade de 45,3 anos, matriculados no Curso Comunitário para Adultos da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Os critérios para a seleção dos sujeitos foram: não estar praticando nenhuma de atividade física durante um período de pelo menos 12 meses, caracterizando assim um estado sedentário e manter freqüência mínima de 70% ao programa de atividade física[3].

Os resultados obtidos neste estudo colaboram na expectativa de que a atividade física pode contribuir positivamente na diminuição dos níveis de estresse e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida, como já mostrados em estudos anteriores. Para que esses dados possam ser confirmados, há a necessidade de conduzir estudos envolvendo grupos maiores em programas de atividades físicas[3].

Outra pesquisa realizada por Caromano, Passarela, Alves, Candinali, Cruz, Candeloro & Ide (2003)[4] avaliou os efeitos de um programa de atividade física de baixa a moderada intensidade na água no desempenho físico e controle do nível de estresse em adultos jovens. Treze sujeitos (4 do sexo masculino e 9 do sexo feminino), na faixa etária de 20 a 28 anos, participaram de um programa de atividade física de baixa a moderada intensidade na piscina, durante um período de 4 meses (total de 32 sessões), com objetivo de avaliar os efeitos desta atividade na saúde física e psicossocial dos participantes. O estudo apontou que a utilização isolada do treinamento em água aquecida não é suficiente para atingir uma melhora visível dos quadros estudados neste grupo de sujeitos. Vale mencionar a melhora cardiocirculatória apresentada em alguns indivíduos jovens, mesmo quando submetidos a atividades de baixa a moderada intensidade. Estudos seguindo esse mesmo raciocínio podem fundamentar este tipo de atividade física para outras faixas etárias, principalmente quando se trata de idosos, que podem, se beneficiar com esta modalidade aquática. Os indicadores de melhora, de alguns sujeitos e estabilização de outros são significativos e merece maior atenção e estudos mais abrangentes (Caromano e colaboradores, 2003).

Esse estudo elaborado por Caromano e colaboradores, de acordo com os próprios autores, foi prejudicado pela ausência de um grupo controle, mas os dados gerados são significativos o suficiente para não serem ignorados. A própria revista sugere como continuidade deste estudo, a alteração da rotina de intervenção, com o objetivo de torná- la mais interessante e relaxante, contribuindo assim de maneira mais efetiva como fator de controle do estresse. Sugerem também a avaliação da intensidade e freqüência dos sintomas referidos pelos sujeitos[4].

Um estudo feito em idosos observou as influencias psicológicas positivas e significativas à prática de exercícios físicos, evidenciando que é um mecanismo importantíssimo para a manutenção ou melhoria do bem-estar dos idosos, além de outros benefícios de ordem biofisiológica[5].

O sedentarismo está cada vez mais prevalente em adultos, e os mesmos tendem a apresentar níveis progressivamente menores de aptidão física, de saúde e de qualidade de vida[6]. Variáveis que

possivelmente podem aumentar os níveis de estresse em adultos.

Um estudo aplicado em policiais militares destacou que aquelas do sexo feminino apresentaram maior índice de estresse do que os do sexo masculino, e que policiais militares que exercem funções administrativas apresentaram níveis mais elevados de estresse e possível propensão a ele. Os resultados mostraram que a profissão policial militar necessita de mais atenção quanto ao aspecto psicológico, visto que o índice de policiais com estresse foi alto. Segundo o Conselho Federal de Psicologia (2009), mostrado no mesmo estudo, a população de policiais civis e militares faz o uso de tranquilizantes diariamente ou semanalmente, um número quase seis vezes maior que a média da população nacional[7].

Uma pesquisa feita em obesos pra avaliar a depressão e a qualidade de vida dos mesmos indicou que efeitos negativos decorrentes da depressão ocorrem com maior freqüência na zona urbana, quando isso afeta o bem-estar do indivíduo e também exercem grande impacto sobre o dia-a-dia das pessoas. Alguns exemplos de eventos negativos mais encontrados são: separação, morte de ente querido, desemprego, acidentes, assaltos e doença familiar[8].

A análise dos resultados de um estudo em uma equipe de arbitragem da federação paranaense de basketball, apontaram que as situações mais freqüentes citadas como fonte geradora de estresse pelos oficiais de quadra e mesa estão relacionadas a agressões ou tentativas de agressões, por parte de técnicos e jogadores, e o desempenho em quadra durante a partida, acompanhado de outros fatores como a pressão imposta por técnicos, jogadores e torcida[9].

Especificamente em mulheres, a atividade física regular é um importante fator para a promoção e manutenção da saúde da mulher em todas as idades e situações, inclusive na gestação e na fase pós-parto, foi o que mostrou uma pesquisa realizada pela Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte, na qual avaliou a atividade física e saúde na mulher[10].

No presente trabalho pretende-se avaliar níveis de estresse, assim como causas e formas de enfrentamento do estresse em estudantes de uma universidade pública.

OBJETIVO

O objetivo desse trabalho foi apresentar alternativas de enfrentamento do estresse, tendo as atividades físicas e os exercícios como uma estratégia de como lidar com o estresse.

CUIDADOS ÉTICOS

Os cuidados referentes à ética e segurança dos indivíduos foram tomados de acordo com as normas da Comissão Nacional de Ética Envolvendo Seres Humanos. Os indivíduos receberam e preencheram um termo livre esclarecido.

LOCAL DA PESQUISA

O local onde foi aplicado o questionário foi uma universidade pública da cidade de São Paulo.

POPULAÇÃO DE ESTUDO

Foram avaliados cerca de 70 estudantes universitários, ultilizando um questionário.

METODOLOGIA

Foi aplicado um questionário adaptado do Inventário de Estratégias de *Coping* de Folkman e Lazarus de Savoia et al (1996), da Escala de Estresse Percebido (PSS) de Luft, Sanches, Mazo e Andrade (2007) e da Escala de Bianchi de Estresse de Bianchi (2009), onde foram possíveis que os participantes expusessem em forma de questionário as sua opiniões sobre o estresse, *coping*, componentes de risco, motivações diversasnatividade física praticada, entre outros. Questões adicionais foram criadas pelos pesquisadores, com base em estudos anteriores. Algumas questões foram agrupadas com questões relacionadas à postura de enfrentamento.

O questionário incluiu questões e perguntas que apontam alguns comportamentos diante de situações estressoras cotidianas que causariam um aborrecimento maior nos entrevistados (Anexo 2). Todos os participantes, antes de responderem os questionários, preencheram um termo de esclarecimento e responsabilidade, deixando claro o sigilo dos dados.

INTERVENÇÃO E PROCEDIMENTOS

Os colaboradores foram abordados em sala de aula, com a autorização da professora. O conteúdo do questionário foi discutido, após sua aplicação, como forma de aprendizado e reflexão. Alguns alunos optaram por devolver posteriormente o questionário.

FORMA DE ANÁLISE DOS DADOS

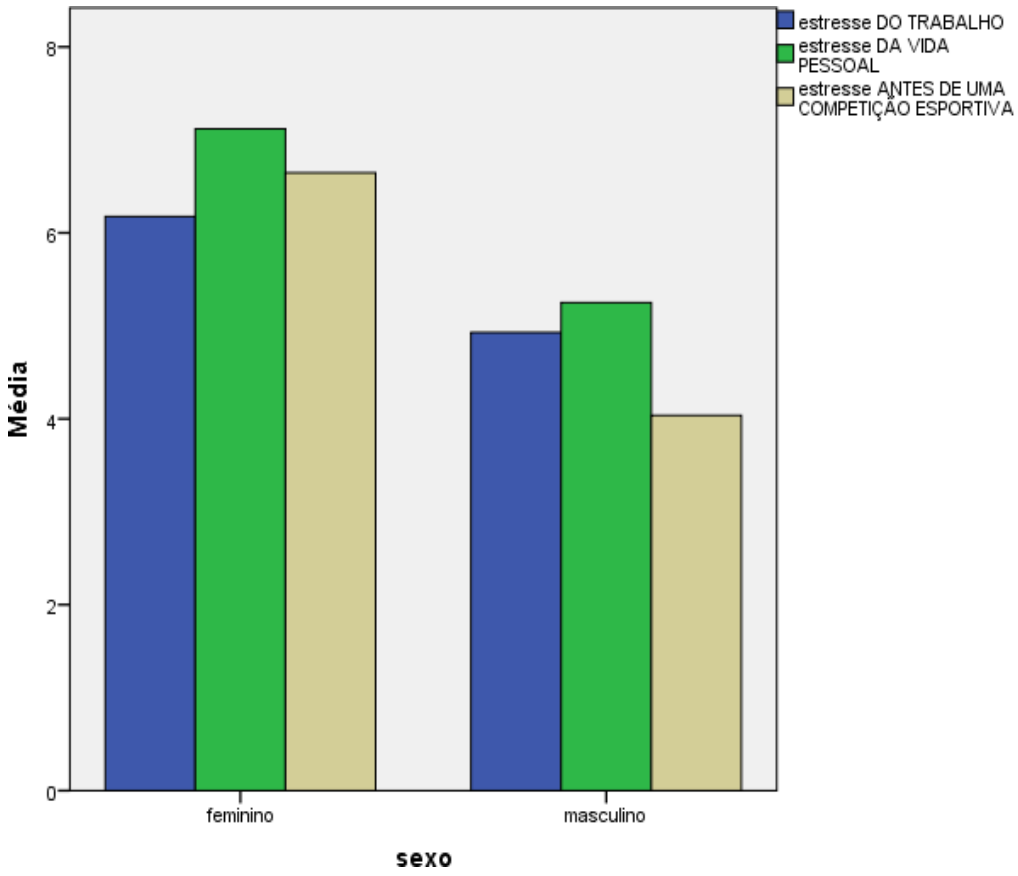
A análise dos dados será realizada por programas Word, Excel e SPSS (*Statistical Package for Social Scientists*).

RESULTADOS:

Os resultados mostram que dos 60 entrevistados na EACH-USP, cerca de 62% praticam atividade física de forma regular e aproximadamente 37% praticam de forma irregular. Comparando homens e mulheres, os homens se mostram mais fiéis à prática regular de atividade física; as mulheres se apresentam em maior número em atividades irregulares.

Tanto as mulheres quanto os homens apontam o estresse da vida pessoal como maior do que o estresse do trabalho (faculdade) e frente às competições esportivas (gráfico 1).

Gráfico 1: Gênero e estresse no trabalho (faculdade), pessoal e antes de uma competição esportiva.



Das estratégias de enfrentamento (tabela 1), as mulheres apresentam mais facilidade para conversar e se abrir com outras pessoas para solucionar problemas, já os homens apresentam a alternativa de analisar o problema, reganhar a confiança, não agindo impulsivamente. Para se distrair dos problemas, ambos procuram fazer atividades que dê prazer, como fazer exercícios, passear, sair com amigos, viajar, etc.

Das estratégias menos usadas, ambos os sexos apontaram não usar técnicas de relaxamento, não ouvir o corpo e não pedir ajuda profissional. Por outro lado, manipular, ser competitivo e não ser afetivo é um diferencial dos homens, enquanto as mulheres mostram-se mais impulsivas e menos serenas (dentre as estratégias menos usadas). Estudos mais aprofundados e com um maio número de pessoas evidenciariam mais esses resultados e suas respectivas diferenças entre homens e mulheres.

Tabela 1: Formas de enfrentamento mais usadas e menos usadas, por gênero.

Mulheres: estratégias menos usadas:		Homens: estratégias menos usadas:	
28 Procurei cultivar um jeito de ser mais sereno	1,25	35 Evitei manipular as pessoas para que fizessem o que eu desejava	1,16
26 Procurei "ouvir" o meu corpo e fazer o que era melhor no momento	1,14	37 Evitei ser competitivo ao extremo para não prejudicar minha saúde	1,16
2 Procurei não fazer nada apressadamente ou seguir o meu primeiro impulso	1,11	3 Pensei em uma pessoa que admiro e a tomei como modelo	1,06
19 Inspirou-me a fazer algo criativo	1,11	26 Procurei "ouvir" o meu corpo e fazer o que era melhor no momento	1,03
25 Utilizei técnicas de relaxamento ou meditação quando estava tenso	,89	27 Procurei dar e receber afeto para diminuir o estresse	1,03
3 Pensei em uma pessoa que admiro e a tomei como modelo	,71	25 Utilizei técnicas de relaxamento ou meditação quando estava tenso	,75
7 Procurei ajuda profissional	,68	7 Procurei ajuda profissional	,41

Mulheres: estratégias mais usadas:		Homens: estratégias mais usadas:	
23 Correu ou fiz exercícios	2,11	11 Procurei sentir-me melhor fazendo algo que me desse prazer, exceto atividades destrutivas	1,88
4 Conversei com outra (s) pessoa (s) sobre o problema, procurando mais dados sobre a situação	2,07	20 Tentei analisar o problema para entendê-lo melhor	1,88
9 Prometi a mim mesmo que as coisas serão diferentes da próxima vez	2,07	23 Correu ou fiz exercícios	1,88
11 Procurei sentir-me melhor fazendo algo que me desse prazer, exceto atividades destrutivas	2,04	32 Senti confiança em mim mesmo e segui em frente	1,88
17 Redescobri o que é importante na vida	1,96	9 Prometi a mim mesmo que as coisas serão diferentes da próxima vez	1,84
6 Falei com alguém sobre como estava me sentindo	1,93	30 Tentei aprender algo sobre eu mesmo	1,84
38 Tentei não descontar minha raiva no consumo de produtos desnecessários	1,93	2 Procurei não fazer nada apressadamente ou seguir o meu primeiro impulso	1,81

Algumas respostas às questões abertas podem ser vistas no anexo, demonstrando a diversidade de causas de estresse e formas de enfrentamento entre universitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comparando os resultados finais, conclui-se que, ambos os sexos, sentem mais estresse na vida pessoal e praticam atividades físicas e exercícios como forma de enfrentamento do estresse. Um estudo feito em mulheres que foram submetidas á cirurgia de câncer de mama deixam em evidência que os benefícios percebidos estão tanto ao corpo como à mente, pois, para elas, a prática da atividade física traz importantes contribuições para a saúde e prevenção de doenças, auxiliando também no retorno da funcionalidade dos braços e ombros homolaterais à cirurgia[11].

Os homens apresentam mais facilidade de enfrentar e esquecer determinadas adversidades e problemas cotidianos sozinhos, quando comparados com as mulheres, que ficam mais tempo pensando nos problemas e preferem desabafar com alguém. Ambos também escolhem atividades que deem prazer para aliviar o estresse, como: viajar, sair com amigos ou fazer exercícios.

A motivação para continuar a prática varia de acordo com a idade e atividade física executada, mas os motivos iniciais de adesão são os mesmos: ordem médica; lazer e qualidade de vida; estética; saúde (ou condicionamento físico). O prazer da prática é uma forte influência para a manutenção da prática, é o que diz o estudo que verificou os motivos de adesão á prática de atividade física na vida adulta[12].

Outro estudo aplicado apenas em idosas mostrou que o treinamento de força muscular contribuiu para manutenção da força de preensão bilateral das mãos de mulheres idosas[13].

As particularidades de cada sexo devem ser levadas em conta para se pensar em estratégias efetivas de apoio para uma melhor qualidade de vida.

Questionário

Assinale a opção que mais corresponde a sua resposta. E muito importante ser sincero e não deixar nenhuma questão sem resposta. Os dad são sigilosos. Qualquer dúvida entre em contato com os pesquisadores.

1. **Sexo:** (1) Feminino (2) Masculino 2. **Idade:** _____anos

3. **Escolaridade:** (assinale o grau mais alto) (5) Superior incompleto (6) Superior completo

8. **Faz atividade física?**

(1) não, e não tenho intenção de começar.

(2) não, mas estou pensando em começar.

(3) sim, mas de forma irregular.

(4) sim, de forma regular; qual atividade?_____

Quantas vezes por semana?_____vezes. Quanto tempo por sessão?_____minutos. Há quanto tempo faz?_____anos _____meses.

O que sentiu de resultados positivos da prática?_____

_____

O que sentiu de resultados negativos da prática?_____

_____

11. **O que você sente "fisicamente" quando está muito estressado?**_____

_____

12. **O que você sente "mentalmente" quando está muito estressado?** _____

_____

13. **No último ano, você tem apresentado algum tipo de dor ou desconforto que você acredita estar relacionado com o estudo?**

(1) não (2) sim; qual?_____

14. **Você já faltou ou esteve afastado dos estudos por estresse?** (1) não (2) sim; por quanto tempo?_____anos _meses _____dias.

15. **O que você acha que causa seu nível de estresse? (especifique)** _____

_____

16. **O que você acha que piora seu nível de estresse? (especifique)** _____

_____

17. **O que você acha que melhora os sintomas de estresse? (especifique)**_____

_____

19. **Como você se classificaria em relação ao estresse DA FACULDADE, nos últimos 3 meses?**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me sinto nada estressado					*Me sinto medianamente estressado*					*Me sinto muito estressado*

20. **Como você se classificaria em relação ao estresse DA VIDA PESSOAL, nos últimos 3 meses?**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me sinto nada estressado					*Me sinto medianamente estressado*					*Me sinto muito estressado*

21. **Caso participe de competições, como você se classificaria em relação ao estresse ANTES DE UMA COMPETIÇAO ESPORTIVA importante, nos últimos 3 meses?**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me sinto nada estressado					*Me sinto medianamente estressado*					*Me sinto muito estressado*

22. **O estresse da competição esportiva é diferente do estresse da faculdade ou da vida pessoal?**

(1) não; Por quê?_____

_____

(2) sim; Por quê?_____

_____

23. **Como você LIDA com o estresse?** _____

_____

24. **Que PROPOSTA(s) para diminuir o estresse, você acha que daria algum resultado NA FACULDADE?** _____

_____

_____

25. **Enfrentamento do estresse.** Pense em uma situação que aconteceu com você relacionada a FACULDADE, envolvendo um alto nível de estresse, e a descreva brevemente: _____

_____

As pessoas utilizam diferentes estratégias para lidar com os fatores estressantes. Abaixo há uma lista englobando pensamentos e ações que as pessoas utilizam para lidar com situações envolvendo um alto nível de estresse. Utilize a escala abaixo (0 a 3) para indicar o quanto você usou cada um dos itens, na situação estressante escolhida por você. Não há respostas certas ou erradas. Não responda baseado em como você gostaria de ter reagido e sim em como você, realmente, agiu nessa situação.

	Na situação envolvendo um alto nível de estresse:	*não usei esta estratégia*	*usei um pouco*	*usei bastante*	*usei em grande quantidade*
1	Procurei encontrar o lado bom da situação	0	1	2	3
2	Procurei não fazer nada apressadamente ou seguir o meu primeiro impulso	0	1	2	3
3	Pensei em uma pessoa que admiro e a tomei como modelo	0	1	2	3
4	Conversei com outra(s) pessoa(s) sobre o problema, procurando mais dados sobre a situação	0	1	2	3
5	Falei com alguém que poderia fazer alguma coisa concreta sobre o problema	0	1	2	3
6	Falei com alguém sobre como estava me sentindo	0	1	2	3
7	Procurei ajuda profissional	0	1	2	3
8	Compreendi que o problema poderia ter sido provocado por mim	0	1	2	3
9	Prometi a mim mesmo que as coisas serão diferentes da próxima vez	0	1	2	3
10	Desculpei ou fiz alguma coisa para repor os danos	0	1	2	3
11	Procurei sentir-me melhor fazendo algo que me desse prazer, exceto atividades destrutivas, como comer descontroladamente, fumar, utilizar drogas ou medicação sem receitas	0	1	2	3
12	Eu sabia o que deveria ser feito, portanto dobrei meus esforços para fazer o que fosse necessário.	0	1	2	3
13	Modifiquei aspectos da situação para que tudo desse certo no final	0	1	2	3
14	Encontrei algumas soluções diferentes para o problema	0	1	2	3
15	Mudei ou cresci como pessoa de uma maneira positiva	0	1	2	3
16	Saí da experiência melhor do que eu esperava	0	1	2	3
17	Redescobri o que é importante na vida	0	1	2	3
18	Mudei alguma coisa em mim, modifiquei-me de alguma forma.	0	1	2	3
19	Inspirou-me a fazer algo criativo	0	1	2	3
20	Tentei analisar o problema para entendê-lo melhor	0	1	2	3
21	Procurei ver as coisas sob o ponto de vista de outra pessoa	0	1	2	3

22	Tentei descansar e dormir bem para me recuperar	0	1	2	3
23	Corri ou fiz exercícios	0	1	2	3
24	Procurei dosar trabalho e lazer	0	1	2	3
25	Utilizei técnicas de relaxamento ou meditação quando estava tenso	0	1	2	3
26	Procurei "ouvir" o meu corpo e fazer o que era melhor no momento	0	1	2	3
27	Procurei dar e receber afeto para diminuir o estresse	0	1	2	3
28	Procurei cultivar um jeito de ser mais sereno	0	1	2	3
29	Aprendi a respeitar meus limites	0	1	2	3
30	Tentei aprender algo sobre eu mesmo	0	1	2	3
31	Fiz brincadeiras durante o trabalho para aliviar o estresse	0	1	2	3
32	Senti confiança em mim mesmo e segui em frente	0	1	2	3
33	Tentei deixar o passado para trás e focar no presente	0	1	2	3
34	Compreendi que muitas coisas são incertas e imprevisíveis, fora do meu controle	0	1	2	3
35	Estabeleci prioridades e urgências e soube dizer "não" respeitosamente, quando as tarefas estavam além dos meus limites	0	1	2	3
36	Evitei manipular as pessoas para que fizessem o que eu desejava	0	1	2	3
37	Evitei ser competitivo ao extremo para não prejudicar minha saúde	0	1	2	3
38	Tentei não descontar minha raiva no consumo de produtos desnecessários	0	1	2	3
39	Outras estratégias utilizadas; descreva:	0	1	2	

26. **Descreva algo mais que você queira falar sobre os temas tratados acima (pode utilizar o verso da folha também):**_____

_____

Agradecemos muito sua colaboração!

Anexo 3. Questões qualitativas (respostas)

22. O estresse da competição esportiva é diferente do estresse do trabalho ou da vida pessoal? Sim; Por quê?

Competição é jogo; serviço é sustento
Tem que tomar decisões diferentes
Esporte: só sente no momento da partida
Esporte: há disputa pelo primeiro lugar ou para ganhar
Esporte passa; pessoal fica
Competição dá mais prazer
Mais emoção,
Mais estresse físico
Mais focado
Vida pessoal

Estresse passageiro, momentâneo
Nervosismo,
Competitividade,

Lazer, não compromete o dia a dia
Motivo de preocupação diferente
Cobranças diferentes
Ansiedade passageira
Menos pressão
Por causa das regras
Diferente por causa da ansiedade e da empolgação
Sente mais obrigação e cobrança pessoal
Fica mais estressado
Reage de maneira melhor
Frio na barriga
Diferentes sintomas de estresse
Estresse estável
Enxerga como terapia
Modo de agir diferente em cada situação, mas só é perceptível aos outros
Níveis diferentes de importância
Resultados diferentes
Intensidade e motivos diferentes
Um estresse que pode ser esquecido
Gera um estresse relacionado a não perder a concentração
Mais confiança

Como você LIDA com o estresse?

Ambiente familiar
Aprender a relaxar, meditar, massagem, paz de espírito, tempo para relaxar, equilíbrio, paciência, ficar em silencio
Atividades físicas: caminhada, dança
Autocontrole, confiança, lidar com sabedoria, manter a calma, tentar separar as coisas, de Forma positiva
Boa companhia, boa conversa, calma de outras pessoas
Boas notícias
Bom humor
Choro, fico irritado(a), violência

Comer, chocolate
Cuidar de si mesmo
Deixa o tempo passar, deixar rolar as coisa
Descontar em objetos: travesseiro, descarregar estresse em outra coisa
Diminuir cobranças
Encarar como rotina
Evitar conversar, se afastar das pessoas
Feriados, viagens, férias,
Ficar em lugar tranquilo, sem fazer nada, noite de sono, descanso, silencio
Música, jogos de computador, andar de moto, canto, distrações, leitura, desenhar, tentar relaxar corpo e mente, se distrair, assistir seriados
Não me atrapalhar
Objetivos concluídos, concretizar ideias
Organização
Se afastar do estresse
Sexo, remédios relaxantes
Com dificuldade
Desacelera o ritmo
Enfrentando o estresse

Pessimamente
Distração
Descanso
Lida mal
Procuro algo como escape
De forma tranquila
Tentar descobrir as dificuldades
Descontar nas pessoas
Tirar algo positivo
Atento as situações
De maneira natural, não deixando dominar

22. Que PROPOSTA(s) para diminuir o estresse, você acha que daria algum resultado NA SUA EMPRESA/FACULDADE?

AF, ginástica , exercícios de manhã
Alimentação
Atividades de tempo livre
Atividades em grupo
Atividades praticas
Aulas com blocos mais curtos
Aulas de relaxamento
Aulas mais dinâmicas
Aumentar praticas esportivas
Compreensão de professores com quem trabalha
Contato com psicólogos
Descontração
Diminuir pressão psicológica dos professores

Estar com colegas
Fazer parte de grupos responsáveis
Horários mais flexíveis
Incentivos / premiações
Lugar com meditação
Manter-se organizado
Melhor diálogo entre funcionários, docente e alunos
Melhor infraestrutura
Melhorar comunicação entre colegas
Melhorar transporte público
Melhores planejamentos de trabalhos/provas entre os professores
Menos carga horária
Menos leituras
Menos pressão por notas
Menos prova e mais atividade em sala
Mudar a forma de avaliação
Musica no intervalo

Música para relaxar
Não estabelece algo para todos, varia de cada pessoa
Não fazer tudo ao mesmo tempo
Não ficar preocupado
Organização
Quadras de tênis
Quando acabar o estresse
Resolução de problemas pessoais
Sono
Tempo para realizar tarefas

22. Enfrentamento do estresse. Pense em uma situação que aconteceu com você relacionada ao seu trabalho/faculdade, envolvendo um alto nível de estresse, e a descreva brevemente:

Alunos que não participam do grupo
Aumento de aulas
Briga entre amigos
Burocracia nos estágios
Carga horária maior
Cobrança da faculdade
Cobrança do serviço
Conflitos com funcionários, trabalhadores, por estresse
Conflitos com superior
Dar mais atenção ao funcionário
Desorganização de horários com a faculdade
Dia de prova
Fazer algo desnecessário
Fazer tarefas de outros
Incapacidade de cumprir prazos
Indecisão do curso
Injustiça no salário
Lesões
Má comunicação (com a liderança, etc.)
Muitas horas de estudo

Muitos créditos, provas e trabalhos
Notas baixas
Pegar DP
Perder uma bolsa de estudo
Planilhas dos alunos

Poucos funcionários
Pressão do chefe
Problemas com docente
Problemas com o sistema USP
Prova surpresa
Reprovação por falta
Seminários
Sofrer julgamento
Sumiço de materiais
Superiores não sabem o que falam
Tirar boa nota
Visitas externas, falta no serviço

REFERÊNCIAS

BAPTISTA MR, ALVES A. dos S. A atividade física no controle do estresse. Augustus. 2003;17(08).

MARTINS CO, JESUS JF. Estresse, Exercício Físico, Ergonomia e Computador. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Setembro 1999;(21):807-813.

NUMOMURA M, TEIXEIRA LAC, CARUSO MRF. Nível de estresse em adultos após 12 meses de prática regular de atividade física**.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. 2003;(7).

CAROMANO FA, PASSARELA J, ALVES ABM, CARDINALI VA, CRUZ CMV, CANDELORO JM, IDE RM, ET ALL. Efeitos de um programa de atividade física de baixa a moderada intensidade na água no desempenho físico e controle do nível de estresse em adultos e jovens**.** Arq. Ciênc. Saúde Unipar. 2003; (7):11-16.

FERNANDES HM, VASCONCELOS-RAPOSO J, PEREIRA E, RAMALHO J, OLIVEIRA S. A influência da atividade física na saúde mental positiva de idosos. Motricidade Fundação Técnica e Científica do Desporto. 2009; 5(1):33-50 ISSN 1646 - 107.

ARAÚJO DSMS, ARAÚJO CGS. Aptidão física, saúde e qualidade de vida relacionada à saúde em adultos. Rev Bras Med Esporte. 2000; 6(5).

DANTAS AM, BRITO CVD, RODRIGUES BP, MACIENTE ST. Avaliação de estresse em policiais militares. Psicologia: Teoria e Prática. 2010; 12(3):66-77.

BAPTISTA NM, VARGAS FL, BAPTISTA DSA. Depressão e qualidade de vida em uma amostra brasileira de obesos. Centro Universitário Hermínio Ometto. Avaliação Psicológica. 2008; 7(2):235-247.

GABARDO LA. Fatores causadores de estresse em equipe de arbitragem da federação paranaense de basketball. Revista eletrônica de Educação física. 2008.

LEITAO BM, LAZZOLI KJ, OLIVEIRA BAM, NÓBREGA LCA, SILVEIRA GG, CARVALHO T, FERNANDES OE, LEITE N, AYUB VA, MICHELS G, DRUMMOND AF, MAGNI TRJ, MACEDO C, ROSE HE. Atividade Física e Saúde na Mulher. Rev. Bras. Med. Esporte. 2000; 6(6).

PRADO MAS, MAMEDE MVM, ALMEIDA AMA, CLAPIS MJC. A prática da atividade física em mulheres submetidas à cirurgia por câncer de mama: percepção de barreiras e benefícios. Texto de apoio ao curso de Especialização. Atividade Física Adaptada e Saúde. 2011.

SANTOS SCS, KNIJNIK JDK. Motivos de Adesão á Prática de Atividade Física na Vida Adulta. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. 2006;5(1):23-34.

REBELATTO JR , CALVO JI , OREJUELA JR , PORTILLO JC. Influência de um programa de atividade física de longa duração sobre a força muscular manual e a flexibilidade corporal de mulheres idosas. Revista Brasileira de Fisioterapia. 2006;10(1):127-132.



A PRÁTICA DOCENTE NA EAD: DESAFIOS E CAMINHOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM AMBIENTES VIRTUAIS

TEACHING PRACTICE IN DISTANCE EDUCATION: CHALLENGES AND PATHWAYS FOR PEDAGOGICAL MEDIATION IN VIRTUAL ENVIRONMENTS

CÁSSIA APARECIDA GOMES
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Dottori (2009); Especialista em Jogos e Brincadeiras, pela Faculdade Abrange ABC - Fabrange (2025); Professora de Educação Infantil e Fundamental, na EMEI Margareth de Fátima Marques de Azevedo.

RESUMO

O presente trabalho aborda a expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil, destacando seu papel estratégico na democratização e na ampliação do acesso ao conhecimento. A pesquisa examina os fundamentos conceituais da modalidade, as principais vantagens e desafios atrelados à flexibilidade do aprendizado, bem como a relevância da mediação docente e da tutoria nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Ademais, discute o percurso histórico e institucional da EaD no país, enfatizando a necessidade de investimentos contínuos em políticas públicas e na formação continuada dos profissionais da educação para assegurar a excelência do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação a Distância; Mediação pedagógica; Tutoria.; Democratização do ensino.

ABSTRACT

This study addresses the expansion of Distance Education (DE) in Brazil, highlighting its strategic role in democratizing and broadening access to knowledge. The research examines the conceptual foundations of this modality, the key advantages and challenges associated with learning flexibility, and the importance of teacher mediation and tutoring within Virtual Learning Environments (VLEs). Furthermore, it discusses the historical and institutional trajectory of DE in the country, emphasizing the need for

continuous investment in public policies and the ongoing professional development of educators to ensure excellence in the teaching-learning process.
Keywords: Distance Education; Pedagogical mediation; Tutoring; Democratization of education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo investiga a realidade da Educação a Distância (EaD) no Brasil, examinando sua evolução histórica, as especificidades pedagógicas que a distinguem do ensino presencial e sua relevância estratégica para a democratização do acesso ao saber em âmbito nacional. A expansão acelerada dessa modalidade reflete as transformações de um mundo globalizado, no qual a escassez de tempo e as exigências de conciliação entre trabalho e estudo impulsionam a busca por novas formas de aprendizado. Nesse cenário, a EaD consolida-se não apenas como uma alternativa flexível, mas como um meio efetivo de formação continuada, sustentada pelo avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e pela disseminação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs).

A justificativa para a realização desta pesquisa pauta-se na necessidade de compreender como as instituições de ensino superior respondem às demandas de um mercado de trabalho crescentemente competitivo, que exige profissionais qualificados, porém flexíveis quanto ao tempo e ao espaço. A distância geográfica em relação aos grandes centros universitários e a rigidez dos horários tradicionais tornam o ensino remoto uma alternativa indispensável para a formação cidadã e profissional. Contudo, essa autonomia exige do discente rigor metodológico, autodisciplina e competência no manuseio das ferramentas digitais, transformando-o em sujeito ativo na construção do próprio conhecimento através de fóruns, chats, leituras complementares e interação constante com tutores e professores.

Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em um levantamento bibliográfico de caráter qualitativo, estruturado a partir da análise de livros e artigos científicos que discutem a trajetória, os desafios e as vantagens da EaD. O objetivo geral deste trabalho é analisar criticamente o papel da educação mediada por tecnologias, investigando como a articulação entre administradores, professores, tutores e alunos fomenta um ambiente educacional interativo, colaborativo e acessível. Como objetivos específicos, busca-se examinar a adoção da web como espaço pedagógico legítimo, discutir a importância da mediação docente na superação do isolamento virtual e avaliar de que maneira a flexibilidade metodológica incentiva a autonomia e a evolução intelectual tanto dos discentes quanto dos educadores.

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD)

A globalização contemporânea, impulsionada pela rápida integração econômica e cultural, intensificou a demanda pela educação permanente. Nesse cenário, a Educação a Distância (EaD) emerge não apenas como um recurso tecnológico, mas como uma dimensão pedagógica estratégica que utiliza a Internet para a massificação do acesso ao conhecimento. Diferente do ensino convencional, que é condicionado pela convergência espacial e temporal em unidades escolares, a EaD caracteriza-se por romper essas barreiras, fomentando a autonomia do discente no processo de construção do saber (MORAN, 2015).

A essência da EaD reside na mediação tecnológica das interações. Segundo Almeida (2020), a modalidade exige uma organização educacional robusta que, ao utilizar as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), estabelece uma interface dialógica entre professores e alunos. Essa configuração altera o papel do estudante, que deixa de ser um receptor passivo para assumir uma postura de protagonista, integrando sua formação acadêmica ao seu cotidiano profissional e cultural.

Para que essa flexibilidade — onde o indivíduo determina o ritmo, o tempo e o local de estudo — se traduza em sucesso acadêmico, é imperativo o desenvolvimento de competências como autodisciplina, organização metodológica e engajamento constante nos ambientes virtuais (SILVA, 2022). Portanto, a EaD não deve ser interpretada apenas como uma alternativa ao presencial, mas como uma modalidade que, quando bem planejada, oferece vantagens como eficácia, personalização do aprendizado e otimização de recursos financeiros.

ENSINO A DISTÂNCIA: PERCURSOS E PERSPECTIVAS TECNOLÓGICAS

A contemporaneidade, marcada pela aceleração da vida cotidiana e pela multiplicidade de responsabilidades, impõe desafios ao modelo de ensino tradicional. A EaD responde a essas demandas através da virtualização, utilizando Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) que sustentam a construção colaborativa do conhecimento. Como destaca Lévy (1999), a tecnologia atua como um catalisador, permitindo que a educação se torne mais dinâmica e adaptável às necessidades de um mercado de trabalho que exige constante requalificação.

Essa tendência é reforçada pela proficiência digital das novas gerações. Para Moran (2018), o modelo semipresencial tende a se consolidar como o padrão, dado que o público jovem já transita naturalmente entre redes sociais, dispositivos móveis e ambientes multimídia. Ferramentas de domínio público, como o *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle), exemplificam essa mudança, oferecendo recursos que, quando ancorados em um planejamento pedagógico consistente, facilitam a interação contínua e a mediação docente. A eficácia desses ambientes não depende da ferramenta *per se*, mas da articulação pedagógica entre educador, aluno e os objetos de conhecimento.

O PAPEL DO TUTOR NO CONTEXTO EAD

A expansão da teleducação no Brasil trouxe à tona a importância crucial da tutoria. O tutor não é um mero suporte administrativo, mas a peça-chave na "ponte" entre o planejamento docente e as necessidades individuais do discente (JAEGER; ACCORSSI, 2016).

O papel do tutor abrange desde a mediação teórica até o suporte socioafetivo. Conforme apontado pelos autores, o tutor deve ser capaz de:

- Acompanhamento Pedagógico: Atuar na preparação de materiais e na análise crítica das atividades dos estudantes.
- Mediação da Interatividade: Identificar discentes com baixa engajamento, utilizando estratégias de busca ativa para resgatar sua participação nos fóruns e ferramentas de comunicação (JAEGER; ACCORSSI, 2016).
- Suporte Integrado: Facilitar a comunicação entre o corpo docente e os alunos, esclarecendo dúvidas e contextualizando conteúdos teóricos com situações práticas.

Em suma, para que a EaD alcance seu objetivo final — que é a democratização de uma educação de qualidade — é imprescindível que as instituições invistam na formação continuada de seus tutores. A sustentabilidade dessa modalidade depende diretamente da capacidade dessas equipes em transformar a interface digital em um espaço humanizado e rigorosamente pedagógico.

A PRÁTICA DOCENTE NA TUTORIA: UMA ANÁLISE EMPÍRICA

A relevância da tutoria na Educação a Distância (EaD) motivou uma investigação empírica junto a uma Instituição de Ensino Superior (IES) sediada em Campo Grande (MS), que atende um corpo discente de aproximadamente 60 mil estudantes. O estudo buscou compreender a identidade profissional do tutor — docente graduado ou pós-graduado — e seu impacto na construção de novas práxis pedagógicas. A amostra desta pesquisa foi composta por 25 tutores, sendo 21 deles especialistas e mestres.

PERCEPÇÕES E PARADIGMAS DA EAD

Ao serem instados a avaliar a credibilidade da EaD, a maioria da amostra (64%) demonstrou convicção prévia na modalidade, enquanto 28% dos sujeitos passaram a validar a eficácia do ensino remoto apenas após a experiência prática. Esse movimento de adesão corrobora a transição de paradigmas educacionais: enquanto a sala de aula presencial convencional é frequentemente identificada como um espaço de homogeneização, pautado pela padronização metodológica e temporal (SILVA, 2022), a EaD rompe com essa rigidez ao utilizar as tecnologias digitais para personalizar a aprendizagem.

AS ATRIBUIÇÕES DO TUTOR NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO

A análise das atribuições do tutor revelou uma diversidade de entendimentos sobre o seu papel estratégico:

- Expansão do Conhecimento: 28% dos entrevistados apontaram a contribuição para a ampliação do repertório acadêmico do aluno como a principal função do tutor.
- Mediação e Interação: 20% destacaram a mediação pedagógica como o eixo central de sua atuação.
- Suporte e Disponibilidade: Uma parcela menor (4%) enfatizou a necessidade de disponibilidade constante no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para o esclarecimento de dúvidas.

Esses dados dialogam com a perspectiva de Santos e Andrade (2021), que definem o docente na contemporaneidade não mais como o detentor único do saber, mas como um orientador que redireciona o foco do ensino e oferece múltiplos caminhos de aprendizagem. Esta nova postura exige que o educador atue como um curador de conteúdos, auxiliando o discente a filtrar o excesso de informações disponíveis no ciberespaço para focar no que é academicamente relevante.

Portanto, a mediação docente na EaD transcende o suporte técnico; ela se constitui como uma intervenção pedagógica que visa organizar o fluxo de estudo, promovendo a autonomia do estudante frente aos desafios apresentados pelo currículo (OLIVEIRA; SANTOS, 2023).

A MODALIDADE EAD EM FOCO: BENEFÍCIOS E LIMITAÇÕES NO PROCESSO FORMATIVO

Antes de entrar direto nas vantagens e desvantagens (que você já tem e que passaram no plágio), podemos colocar um parágrafo introdutório logo abaixo do título para abrir o assunto com elegância.

Aqui está uma sugestão de texto introdutório para esse capítulo:

A expansão da Educação a Distância traz consigo a necessidade de uma análise equilibrada sobre a sua aplicabilidade real no cotidiano dos estudantes. Embora a modalidade represente um avanço significativo na superação de barreiras geográficas e temporais, ela não se configura como uma solução mágica, mas sim como um arranjo pedagógico que possui potencialidades marcadas por exigências rigorosas. Para compreender a eficácia dessa vertente de ensino, faz-se necessário examinar tanto os fatores que favorecem a adesão e o sucesso acadêmico do discente quanto os desafios estruturais e comportamentais inerentes a esse modelo de aprendizagem.

VANTAGENS DO EAD

Boa preparação e eficácia: Já vimos que, para superar as dificuldades geradas pela separação aluno-professor e aluno-aluno, é necessário preparar cuidadosamente os cursos EAD. Utilizam-se as estratégias de ensino e os meios de comunicação mais adequados.

Em geral, os cursos presenciais são preparados por uma única pessoa: o professor. Ao contrário, os cursos de EAD são criados por equipes multidisciplinares: especialistas no conteúdo, nas técnicas de planejamento educacional, na formatação dos materiais de ensino, nos meios de comunicação a serem empregados e nas questões administrativas.

Tudo isso contribui para que o material de ensino tenha boa comunicabilidade, isto é, realmente ajude o aluno a apreender o significado daquilo que o curso se propõe a ensinar.

Ensino mais individualizado: Já vimos que na preparação de cursos EAD é feito um esforço para levar em conta as diferenças individuais. Isso reduz os esforços do aluno que se dispõe a estudar, tornando a EAD uma forma agradável de aprender. No entanto, é preciso repetir que toda aprendizagem exige trabalho e esforço do aluno.

Flexibilidade: A EAD proporciona grande flexibilidade de tempo e de espaço para os alunos, que podem estudar praticamente em qualquer local e em qualquer horário, pelo tempo que necessitam.

Comunicação: Além disso, as tecnologias de comunicação permitem que alunos e professores se mantenham em contacto, ainda que fisicamente distantes. Essa troca de ideias permite esclarecimento de dúvidas, trabalho em grupo virtual, debates em plenário virtual. É a interação que complementa o material de ensino, facilitando o domínio dos conhecimentos em estudo pelo aluno.

DESVANTAGENS DO EAD

Embora a Educação a Distância ofereça inúmeras facilidades, ela também impõe desafios expressivos que merecem atenção, frequentemente apontados como os principais fatores de vulnerabilidade no processo de aprendizagem. O primeiro ponto a destacar é a necessidade de um elevado nível de amadurecimento e autonomia por parte do discente. Diferente do ensino presencial, na modalidade remota o aluno encontra-se fisicamente distante do professor e de seus pares, o que exige uma gestão rigorosa do tempo pessoal e profissional para o cumprimento de metas e a organização de uma rotina de estudos estruturada.

Outro aspecto crítico refere-se à dependência tecnológica. Embora os cursos virtuais modernos busquem interfaces intuitivas, a participação exige um domínio mínimo de ferramentas digitais, como computadores, conexões de internet e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). A falta de familiaridade com esses recursos ou a resistência em lidar com eventuais falhas técnicas pode gerar acúmulo de conteúdos e frustração, figurando entre as principais causas de evasão escolar na EaD. Quando o estudante encontra barreiras para manusear ferramentas de comunicação — a exemplo de fóruns e e-mails —, o canal de diálogo com o corpo docente e os colegas é severamente comprometido. Essa dificuldade de interação, somada à ausência do contato físico tradicional, pode desencadear uma sensação de isolamento, prejudicando a motivação e a persistência necessárias para a conclusão bem-sucedida do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico desenvolvido ao longo deste estudo permitiu evidenciar que a Educação a Distância (EaD) deixou de ser apenas uma alternativa suplementar de ensino para se consolidar como uma vertente pedagógica estratégica na contemporaneidade. Impulsionada pelas demandas da globalização e pela aceleração digital, a modalidade rompe com as amarras espaciotemporais tradicionais, oferecendo uma resposta eficaz aos desafios de flexibilidade, formação continuada e democratização do acesso ao conhecimento.

Conforme discutido, o sucesso da EaD não reside unicamente na robustez tecnológica dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) ou na proficiência digital dos discentes, mas fundamentalmente na qualidade da mediação pedagógica. Os dados empíricos analisados e o referencial teórico mobilizado demonstram que o docente e o tutor deixam de ocupar a posição central de transmissores de conteúdos para assumirem o papel de articuladores, curadores e facilitadores da aprendizagem. A tutoria, longe de ser um mero suporte técnico, configura-se como a principal ponte entre a proposta curricular da instituição e as necessidades singulares do estudante, exigindo constante capacitação e sensibilidade para resgatar o engajamento nos espaços virtuais.

Outrossim, constatou-se que a EaD apresenta vantagens expressivas — como a conciliação entre estudo e trabalho, a autonomia do discente e a personalização do ritmo de aprendizagem. No entanto, essas mesmas características impõem exigências rigorosas quanto à autodisciplina, à organização metodológica e à capacidade de filtragem do excesso de informações inerente ao ciberespaço. O ensino remoto e o semipresencial exigem, portanto, uma reestruturação tanto da postura do aluno quanto das práticas institucionais.

Em suma, a expansão da teleducação no Brasil e no cenário internacional sinaliza um caminho irreversível de inovação pedagógica. Para que essa modalidade cumpra plenamente o seu objetivo de inclusão e excelência acadêmica, torna-se imperativo que as instituições de ensino invistam continuamente na infraestrutura tecnológica, na qualificação docente e, sobretudo, na valorização da tutoria. Somente por meio de um planejamento pedagógico consistente e humanizado será possível transformar a interface digital em um ambiente verdadeiramente propício ao desenvolvimento intelectual e profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Tecnologias na educação: letramento e multiletramento**. São Paulo: Cortez, 2020. Disponível em: https://www.editoracortez.com.br. Acesso em: 20 ago. 2026.

JAEGER, F. P.; ACCORSSI, A. O papel do tutor na educação a distância: uma ponte entre professor e aluno. **Revista Educação Online**, n. 21, 2016. Disponível em: https://educacaoonline.emnuvens.com.br. Acesso em: 20 ago. 2026.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em: https://www.editora34.com.br. Acesso em: 20 ago. 2026.

LUFT, C. P. **Dicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2006.

MORAN, José Manuel. O Que é Educação a Distância? In: **Boletim de Educação a Distância**. Brasil: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2000. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/edule/sitenovo/documentos/moran.htm. Acesso em: 20 ago. 2026.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007. Disponível em: https://www.editorapapirus.com.br. Acesso em: 20 ago. 2026.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: https://www.gruhogrupogen.com.br. Acesso em: 20 ago. 2026.

MORAN, J. M. Novos caminhos do ensino a distância. **Informe CEAD - Centro de Educação a Distância**, SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, p. 1-3, out.-dez. 1994. Atualizado em 2002.

OLIVEIRA, L. M.; SANTOS, F. A. **A mediação pedagógica em ambientes virtuais: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2023. Disponível em: https://www.editoracortez.com.br. Acesso em: 20 ago. 2026.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Cursos Online**. Disponível em: https://www.portaleducacao.com.br. Acesso em: 20 ago. 2026.

SANTOS, R. G.; ANDRADE, M. B. **Docência no ensino superior: novas perspectivas tecnológicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2021. Disponível em: https://www.editoravozes.com.br. Acesso em: 20 ago. 2026.

SILVA, M. **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2022. Disponível em: https://www.loyola.com.br. Acesso em: 20 ago. 2026.

DA CULTURA DA NOTA À REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A TRANSIÇÃO DA TEORIA PARA A PRÁTICA NA AVALIAÇÃO FORMATIVA



FROM THE CULTURE OF GRADES TO THE REGULATION OF LEARNING: THE TRANSITION FROM THEORY TO PRACTICE IN FORMATIVE ASSESSMENT

CEZAR AUGUSTO BASÍLIO DE CAMPOS BUFFARAH
Professor titular de cargo efetivo na Prefeitura de São Paulo e professor na rede privada no sistema Cambridge Press de ensino. Licenciado em Letras – Inglês pela Universidade Anhembi Morumbi de São Paulo (2023). Pós-graduado em Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa pela Faculdade Cultura Inglesa de São Paulo (2026). Portador das certificações da Universidade de Cambridge, Reino Unido: FCE (First Cambridge Exam), 2021; CAE (Cambridge Advanced Exam), 2022; CPE (Cambridge Proficiency Exam), 2022; e SIELE Global (Servicio Internacional de Lengua Española), 2023.

RESUMO
A avaliação formativa ocupa lugar central no debate educacional contemporâneo, porém sua incorporação às práticas escolares ainda encontra obstáculos decorrentes da permanência de uma cultura avaliativa centrada na nota, na classificação e na certificação do desempenho. Este artigo analisa a transição entre os fundamentos teóricos da avaliação formativa e sua efetivação no cotidiano pedagógico, discutindo condições, instrumentos e estratégias capazes de transformar a avaliação em processo contínuo de produção de evidências, devolutivas e replanejamento. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em autores como Black e Wiliam, Sadler, Perrenoud, Hoffmann, Luckesi, Hattie e Timperley, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da Base Nacional Comum Curricular e de documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Argumenta-se que superar a cultura da nota não significa abolir registros quantitativos quando exigidos institucionalmente, mas deslocar sua centralidade para práticas que tornem visíveis os objetivos de aprendizagem, os critérios de sucesso, as dificuldades dos estudantes e as decisões pedagógicas subsequentes. A análise evidencia que feedback qualificado, autoavaliação, avaliação por pares, rubricas, observação, registros processuais, tarefas diagnósticas e oportunidades de revisão podem constituir dispositivos formativos quando articulados a uma concepção de ensino comprometida com a regulação da aprendizagem. Conclui-se que a mudança depende menos da adoção isolada de instrumentos e mais da reorganização da cultura pedagógica, da formação docente e das políticas institucionais de avaliação.
Palavras-chave: Avaliação formativa; Aprendizagem; Feedback; Regulação pedagógica; Prática docente.

ABSTRACT
Formative assessment holds a central place in contemporary educational debate; however, its incorporation into school practices still faces obstacles stemming from the persistence of an assessment culture centered on grades, ranking, and performance certification. This article analyzes the transition from the theoretical foundations of formative assessment to its implementation in daily pedagogical practice, discussing conditions, tools, and strategies capable of transforming assessment into a continuous process of generating evidence, providing feedback, and replanning. This study is based on a review of literature and documents, drawing on authors such as Black and Wiliam, Sadler, Perrenoud, Hoffmann, Luckesi, Hattie, and Timperley, as well as the Law of Directives and Bases of National Education (LDB), the National Common Curricular Base (BNCC), and curricular documents from the São Paulo Municipal Education Network. It is argued that overcoming the culture of grading does not mean abolishing quantitative records when institutionally required, but rather shifting the focus away from them toward practices that make learning objectives, success criteria, student difficulties, and subsequent pedagogical decisions visible. The analysis demonstrates that high-quality feedback, self-assessment, peer assessment, rubrics, observation, process-based records, diagnostic tasks, and revision opportunities can serve as formative tools when aligned

with a teaching philosophy committed to the regulation of learning. The conclusion is that change depends less on the isolated adoption of tools and more on the reorganization of pedagogical culture, teacher training, and institutional assessment policies.
Keywords: Formative assessment; Learning; Feedback; Pedagogical regulation; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

A avaliação constitui uma das dimensões mais sensíveis do trabalho pedagógico porque torna visíveis concepções de ensino, aprendizagem, conhecimento, currículo e justiça escolar. Embora os documentos legais brasileiros determinem que a verificação do rendimento considere a continuidade do processo e a prevalência dos aspectos qualitativos, a experiência escolar ainda é fortemente atravessada por provas pontuais, médias, rankings, recuperação concentrada ao final de períodos e por uma linguagem na qual aprender frequentemente se confunde com obter determinada nota (Brasil, 1996). Essa tensão entre o princípio formativo e a prática classificatória revela que o problema da avaliação não se resolve apenas pela escolha de novos instrumentos; trata-se de uma disputa de racionalidades sobre a finalidade de avaliar e sobre o que a escola faz com as evidências que produz.

No campo teórico, a avaliação formativa pode ser compreendida como um processo de obtenção e interpretação de evidências sobre a aprendizagem para orientar decisões capazes de aproximar o desempenho atual dos estudantes dos objetivos pretendidos. Em vez de atuar apenas depois do ensino, ela integra o próprio processo de ensinar e aprender, oferecendo informações que permitem ao professor ajustar intervenções e ao estudante compreender o que já realizou, o que ainda precisa desenvolver e quais caminhos podem ser percorridos (Black; Wiliam, 1998; Sadler, 1989). Essa perspectiva modifica substancialmente o lugar da avaliação, pois desloca sua função de veredito para uma função reguladora, diagnóstica e prospectiva.

A literatura especializada demonstra que práticas formativas podem contribuir para avanços relevantes na aprendizagem, especialmente quando o feedback está ligado a objetivos claros e possibilita ações concretas de melhoria (Black; Wiliam, 1998; Hattie; Timperley, 2007). Entretanto, a passagem da teoria para a prática é complexa. Em muitas escolas, procedimentos denominados formativos reproduzem a lógica tradicional: questionários são aplicados com maior frequência, plataformas geram percentuais de acerto e rubricas transformam desempenhos em escalas, mas as informações coletadas pouco alteram o planejamento. Quando isso ocorre, há apenas intensificação da mensuração, não avaliação formativa em sentido pleno.

A permanência da cultura da nota também se relaciona à função social histórica da avaliação escolar. Notas, conceitos e exames foram utilizados para selecionar, hierarquizar e certificar, produzindo uma gramática institucional facilmente compreendida por famílias, estudantes, gestores e sistemas de ensino. Perrenoud (1999) observa que a avaliação se move entre duas lógicas: uma vinculada à fabricação de hierarquias de excelência e outra comprometida com a regulação das aprendizagens. A segunda exige mudanças na organização do trabalho pedagógico, porque pressupõe que o erro deixe de ser apenas um indicador de insuficiência e passe a ser tratado como informação para intervenção.

No contexto brasileiro, Luckesi (2011) critica o uso de práticas avaliativas como mecanismos de julgamento e exclusão, defendendo uma avaliação orientada pela tomada de decisão em favor da

aprendizagem. Hoffmann (2009), por sua vez, desenvolve a noção de avaliação mediadora, na qual observar, interpretar e intervir constituem movimentos articulados. Em ambas as perspectivas, a avaliação perde sentido quando não produz consequências pedagógicas. Registrar que um estudante não aprendeu é insuficiente; é necessário perguntar o que essa informação demanda do ensino, quais mediações podem ser reorganizadas e que novas oportunidades serão oferecidas.

A Base Nacional Comum Curricular reforça uma concepção de aprendizagem associada ao desenvolvimento de competências, à mobilização de conhecimentos e à participação ativa dos estudantes, exigindo processos avaliativos coerentes com a complexidade desses objetivos (Brasil, 2018). Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o Currículo da Cidade para Língua Inglesa também enfatiza práticas contextualizadas, interação, produção de sentidos e acompanhamento do percurso de aprendizagem, dimensões que não se deixam reduzir adequadamente a uma única medida quantitativa (São Paulo, 2019). Para o ensino de línguas, essa questão é particularmente evidente: proficiência e competência comunicativa envolvem compreensão, produção, interação, repertório e uso situado da linguagem, o que demanda múltiplas evidências.

Este artigo tem como objetivo analisar como a avaliação formativa pode transitar de um ideal teórico para uma prática efetivamente integrada ao ensino, identificando obstáculos associados à cultura da nota e discutindo estratégias para transformar a avaliação em instrumento contínuo de aprendizagem. A investigação é de natureza bibliográfica e documental, articulando referenciais nacionais e internacionais sobre avaliação, feedback e regulação das aprendizagens com dispositivos legais e curriculares brasileiros. O argumento central sustenta que a superação da cultura classificatória não ocorre pela simples eliminação das notas, mas pela perda de sua centralidade diante de um sistema avaliativo que priorize evidências, devolutivas, participação discente, revisão e replanejamento.

A discussão organiza-se em quatro eixos. Inicialmente, examina-se a cultura da nota e suas implicações para as relações pedagógicas. Em seguida, apresentam-se os fundamentos da avaliação formativa e as condições para que feedback e critérios de qualidade produzam regulação da aprendizagem. Na sequência, são analisadas estratégias concretas de implementação no cotidiano escolar, incluindo o ensino de línguas. Por fim, discutem-se desafios institucionais, formação docente e políticas educacionais, destacando que práticas formativas sustentáveis dependem de coerência entre sala de aula, gestão, currículo e sistemas de registro.

A CULTURA DA NOTA E A PERSISTÊNCIA DA LÓGICA CLASSIFICATÓRIA

A cultura da nota pode ser definida como um conjunto de expectativas, rotinas e significados que transforma o resultado numérico em principal representação da aprendizagem. Nessa cultura, perguntas como “quanto vale?”, “vai cair na prova?” ou “qual é a média?” tornam-se organizadoras da experiência escolar. O fenômeno não deve ser atribuído apenas aos estudantes, pois é produzido por práticas institucionais que associam aprovação, reconhecimento, recompensa e progressão a indicadores quantitativos. Quando a nota assume esse poder simbólico, o conhecimento tende a ser percebido como meio para obter um resultado, e a avaliação passa a orientar o comportamento mais do que a própria curiosidade intelectual (Perrenoud, 1999).

A crítica à cultura da nota não implica negar a necessidade de certificação, síntese de resultados ou prestação de informações. A própria legislação e os sistemas educacionais exigem registros capazes de comunicar o percurso escolar. O problema está em confundir o registro final com o processo avaliativo. A nota é uma representação sintética e, por isso, inevitavelmente reduz a complexidade do desempenho. Dois estudantes com a mesma média podem apresentar necessidades profundamente diferentes; um pode demonstrar domínio conceitual e dificuldade de expressão, enquanto outro pode reproduzir procedimentos sem compreender princípios. A média não explicita essas diferenças e, sozinha, fornece pouca orientação sobre a próxima ação pedagógica (Sadler, 1989).

Outro efeito da lógica classificatória é a alteração do sentido do erro. Em sistemas fortemente orientados por notas, o erro tende a ser punido pela perda de pontos. Isso estimula estratégias de ocultamento: estudantes evitam responder quando não têm certeza, copiam modelos, buscam pistas para satisfazer expectativas e podem interpretar a correção como ameaça à autoestima. Na avaliação formativa, o erro assume função epistemológica. Ele oferece indícios sobre hipóteses, estratégias, concepções alternativas e lacunas, tornando-se material para intervenção. A diferença é decisiva: enquanto a lógica classificatória pergunta quanto o estudante errou, a lógica formativa pergunta o que o erro revela sobre seu pensamento e qual mediação pode favorecer avanço (Hoffmann, 2009).

A centralidade da nota também modifica a temporalidade da aprendizagem. Provas bimestrais ou trimestrais frequentemente produzem informação tarde demais para que ela seja utilizada no momento em que a dificuldade se constituiu. O estudante recebe um resultado quando o conteúdo já foi encerrado e o professor precisa iniciar outro conjunto de objetivos. A recuperação, quando concentrada no fim do período, tende a funcionar como evento compensatório e não como regulação contínua. A LDB, ao estabelecer a avaliação contínua e cumulativa e a prevalência dos aspectos qualitativos, oferece fundamento normativo para uma organização distinta, na qual a recuperação e a intervenção ocorram paralelamente ao processo de aprendizagem (Brasil, 1996).

Há ainda uma dimensão social relevante. Sistemas de avaliação baseados em comparação podem ampliar desigualdades quando tratam como equivalentes condições de aprendizagem muito distintas. A nota registra um desempenho, mas não explica as oportunidades de aprendizagem oferecidas, as barreiras linguísticas, sociais ou culturais enfrentadas nem os diferentes pontos de partida. Uma avaliação comprometida com equidade precisa manter critérios de qualidade comuns sem ignorar os percursos necessários para que diferentes estudantes se aproximem deles. Isso exige diagnóstico, acompanhamento e diversificação das formas de demonstrar aprendizagem, sem reduzir expectativas curriculares (Black; Wiliam, 1998).

No ensino de língua inglesa, a cultura da nota pode manifestar-se quando a avaliação privilegia exercícios de gramática descontextualizados, listas de vocabulário ou testes de múltipla escolha em detrimento de situações de uso da língua. Tais instrumentos podem produzir dados úteis sobre conhecimentos específicos, mas não esgotam a complexidade da aprendizagem linguística. Se o objetivo curricular envolve compreender, interagir, argumentar, produzir textos e mobilizar repertórios em contextos sociais, as evidências precisam incluir desempenhos comunicativos e processos de revisão.

O Currículo da Cidade para Língua Inglesa valoriza uma perspectiva de linguagem vinculada a práticas sociais, o que demanda coerência entre o que se ensina e o que se avalia (São Paulo, 2019).

Superar a cultura da nota, portanto, não significa decretar o desaparecimento do número. Em muitos contextos, isso seria administrativamente inviável e pedagogicamente insuficiente. A mudança mais consistente é tornar a nota uma consequência secundária de um processo muito mais rico de avaliação, e não seu objetivo. O estudante deve receber, antes do fechamento quantitativo, oportunidades de compreender critérios, analisar produções, revisar respostas, utilizar feedback e demonstrar avanços. Quando a escola preserva a nota, mas reorganiza tudo o que ocorre antes dela, altera-se gradualmente o significado social da avaliação.

Essa transição exige enfrentar uma contradição frequente: professores podem acreditar na avaliação formativa, mas trabalhar em estruturas que premiam velocidade de cumprimento curricular, quantidade de atividades e produção de médias. Nesse cenário, discursos inovadores coexistem com práticas tradicionais não por incoerência individual, mas por pressões institucionais. Por isso, a transformação precisa envolver os tempos escolares, o planejamento coletivo, os instrumentos de registro e a comunicação com as famílias. A avaliação é prática de sala de aula, mas também é política institucional.

FUNDAMENTOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA: EVIDÊNCIAS, CRITÉRIOS, FEEDBACK E REGULAÇÃO

A avaliação formativa não se define pelo formato do instrumento, mas pelo uso pedagógico da informação. Uma prova pode desempenhar função formativa quando seus resultados são analisados, discutidos e utilizados para reensino e revisão; da mesma forma, uma atividade aparentemente inovadora pode ser apenas classificatória se gerar uma pontuação que encerra o processo. Black e Wiliam (1998) situam a avaliação formativa no conjunto de atividades realizadas por professores e estudantes que produzem informação a ser utilizada como feedback para modificar o ensino e a aprendizagem. O elemento decisivo é, portanto, a existência de uma ação posterior orientada pela evidência.

Sadler (1989) aprofunda essa compreensão ao argumentar que a melhoria do desempenho depende de três condições: o aprendiz precisa compreender o padrão de qualidade esperado, comparar seu desempenho atual com esse padrão e realizar ações capazes de reduzir a distância entre ambos. Essa formulação permite distinguir feedback de simples correção. Dizer “está errado”, atribuir um símbolo ou informar uma nota comunica julgamento, mas não necessariamente fornece elementos para melhorar. O feedback formativo precisa oferecer informação utilizável e estar ligado a critérios de qualidade que o estudante consiga progressivamente compreender.

Hattie e Timperley (2007) demonstram que o feedback pode exercer forte influência sobre a aprendizagem, mas seu efeito varia segundo o foco e a forma. Devolutivas centradas na tarefa, no processo e na autorregulação tendem a produzir informações mais úteis do que elogios genéricos ou julgamentos pessoais. Em termos didáticos, isso significa substituir comentários como “muito bom” ou “precisa estudar mais” por indicações específicas: qual aspecto foi realizado adequadamente, qual

estratégia necessita revisão, que relação conceitual ainda não foi estabelecida e qual ação o estudante deve realizar em seguida. A qualidade do feedback depende de sua capacidade de gerar movimento.

A clareza dos objetivos de aprendizagem é outro componente essencial. É difícil avaliar formativamente quando professor e estudantes não sabem com precisão o que se pretende desenvolver. Objetivos excessivamente amplos, formulados apenas como conteúdos — “estudar simple past”, “aprender frações”, “conhecer o gênero artigo de opinião” — não oferecem, isoladamente, critérios suficientes para acompanhar a aprendizagem. É necessário explicitar desempenhos esperados: narrar acontecimentos passados com encadeamento compreensível; justificar uma estratégia de resolução; sustentar uma posição com argumentos e evidências. Quanto mais observável é o objetivo, maior a possibilidade de produzir evidências relevantes (Wiliam, 2011).

Critérios de sucesso transformam objetivos em referências analisáveis. Rubricas, listas de verificação, exemplares comentados e discussões coletivas sobre qualidade podem ajudar os estudantes a compreender o que conta como bom desempenho. Entretanto, há risco de burocratização. Rubricas excessivamente detalhadas podem fragmentar a produção em microindicadores e induzir uma lógica de soma de pontos. O uso formativo requer critérios suficientemente claros para orientar a ação, mas abertos à complexidade da tarefa. Em produção textual, por exemplo, coerência, adequação ao gênero, desenvolvimento das ideias e escolhas linguísticas podem ser critérios mais produtivos do que dezenas de itens atomizados.

A autoavaliação integra esse processo porque desloca parte da atividade avaliativa para o estudante. Não se trata de pedir que ele atribua a si mesmo uma nota, mas de desenvolver capacidade de monitorar o próprio trabalho. Ao comparar uma produção com critérios, identificar forças e escolher um aspecto para revisão, o estudante exerce julgamento e autorregulação. Sadler (1989) destaca que essa competência avaliativa é parte do aprendizado e não mero complemento. A avaliação formativa torna-se mais potente quando o estudante deixa de ser destinatário passivo do julgamento e passa a interpretar evidências sobre seu próprio percurso.

A avaliação por pares possui função semelhante quando estruturada por critérios e orientações claras. Em atividades de língua estrangeira, por exemplo, estudantes podem analisar se uma apresentação oral comunica ideias com clareza, se utiliza recursos de organização discursiva ou se responde adequadamente ao interlocutor. Essa prática amplia a exposição a diferentes produções e ajuda a construir repertório de qualidade. Contudo, sua eficácia depende de um ambiente em que o erro não seja usado para constrangimento e em que o professor modele formas respeitosas e específicas de feedback. Sem essas condições, a avaliação por pares pode reproduzir julgamentos superficiais.

O conceito de regulação sintetiza a finalidade formativa. Para Perrenoud (1999), regular significa ajustar a ação pedagógica em função dos processos de aprendizagem. Isso pode ocorrer de forma imediata — durante uma aula, ao perceber uma interpretação equivocada — ou em escala mais ampla, com reorganização de sequências, agrupamentos e intervenções. A avaliação deixa de ser uma etapa e passa a operar como mecanismo interno do ensino. Em vez de “ensinar, aplicar e corrigir”, a dinâmica

torna-se “propor, observar, interpretar, intervir, verificar novamente”. O ciclo é contínuo e admite que ensinar implica produzir hipóteses sobre como os estudantes estão aprendendo.

Hoffmann (2009) aproxima-se dessa lógica ao compreender a avaliação como mediação. A mediação exige leitura qualitativa das manifestações dos estudantes e decisões pedagógicas que reconheçam sua trajetória. Essa concepção é especialmente relevante nos anos iniciais e em contextos heterogêneos, nos quais uma única tarefa pode revelar níveis distintos de elaboração. A função do professor não é eliminar diferenças por padronização imediata, mas identificar possibilidades de avanço a partir de objetivos comuns.

A dimensão ética também precisa ser considerada. Avaliar implica exercer poder sobre trajetórias escolares. Freire (1996) defende uma prática docente comprometida com diálogo, respeito à autonomia e rigorosidade metódica. A avaliação formativa não elimina a autoridade pedagógica do professor; ao contrário, exige autoridade epistemológica para formular critérios e interpretar evidências. Entretanto, essa autoridade não se confunde com autoritarismo. Ao tornar objetivos e critérios transparentes e ao possibilitar participação dos estudantes na análise de seu trabalho, a avaliação reduz arbitrariedades e fortalece a responsabilidade compartilhada pela aprendizagem.

DA TEORIA À PRÁTICA: ESTRATÉGIAS PARA UM CICLO CONTÍNUO DE AVALIAÇÃO

A implementação da avaliação formativa começa antes da aplicação de qualquer instrumento. O primeiro passo é planejar o ensino a partir de objetivos claros e decidir que evidências seriam suficientes para indicar aproximação desses objetivos. Essa inversão é importante porque evita a produção de atividades sem função diagnóstica. Em uma sequência sobre compreensão oral em língua inglesa, por exemplo, o professor pode definir que os estudantes deverão identificar ideia principal, localizar informações específicas e inferir significado a partir do contexto. Em seguida, seleciona tarefas que permitam observar essas capacidades em momentos distintos e prevê intervenções para diferentes padrões de resposta (Wiliam, 2011; São Paulo, 2019).

Tarefas diagnósticas de baixa complexidade operacional podem abrir unidades ou aulas. Perguntas de entrada, mapas conceituais, pequenos textos, enquetes, produção oral breve ou resolução de um problema permitem acessar conhecimentos prévios. O valor diagnóstico não depende de atribuição de pontos. Ao contrário, quando a atividade é apresentada como oportunidade para o professor compreender o ponto de partida, os estudantes podem se sentir mais seguros para expor hipóteses. A informação obtida deve repercutir no planejamento: conteúdos já dominados podem receber menos tempo, enquanto dificuldades comuns podem justificar retomadas ou novas formas de representação (Black; Wiliam, 1998).

Durante a aula, estratégias de checagem de compreensão precisam evitar a falsa sensação produzida por respostas de poucos estudantes voluntários. Perguntas dirigidas a toda a turma, tempo de espera, respostas simultâneas em cartões, miniquadros, formulários ou plataformas podem ampliar a amostra de evidências. O objetivo não é aumentar a vigilância, mas tornar o pensamento visível. Uma pergunta formativa é aquela cuja resposta informa o professor sobre o próximo passo. Questões meramente retóricas ou com respostas óbvias raramente cumprem essa função.

Os chamados bilhetes de saída constituem exemplo simples. Ao final de uma aula, cada estudante responde a uma ou duas perguntas ligadas ao objetivo central. O professor lê as respostas e organiza a aula seguinte com base em padrões encontrados. Se uma parcela significativa ainda confunde dois conceitos, inicia-se com uma intervenção coletiva; se a dificuldade é restrita a poucos estudantes, podem ser organizados agrupamentos ou atividades diferenciadas. O instrumento só é formativo porque produz decisão. Se as respostas forem arquivadas sem consequência, perde-se a função reguladora.

O feedback escrito deve ser economicamente sustentável. Um dos obstáculos à avaliação formativa é imaginar que todo trabalho exige comentários extensos e individualizados. Em turmas numerosas, isso produz sobrecarga e, muitas vezes, devolutivas tardias. Uma alternativa é selecionar focos. Em uma primeira versão de texto, o professor pode comentar apenas organização de ideias e adequação ao gênero; aspectos linguísticos específicos podem ser tratados em outro momento. Também é possível produzir feedback coletivo a partir de padrões de erro, preservando exemplos anônimos e propondo revisão conjunta. A qualidade da devolutiva depende menos do volume e mais da precisão e da possibilidade de ação (Hattie; Timperley, 2007).

Outro princípio decisivo é garantir tempo de resposta ao feedback. Comentários entregues junto com uma nota final costumam ter efeito reduzido porque o estudante percebe que a tarefa terminou. Para que a avaliação seja formativa, a devolutiva deve abrir uma nova etapa: corrigir, reescrever, gravar novamente, resolver tarefa análoga, explicar um procedimento ou justificar mudanças realizadas. A revisão transforma o feedback em aprendizagem porque obriga o estudante a interpretar a informação e tomar decisões. A possibilidade de segunda versão também comunica que a qualidade pode ser construída e não apenas constatada.

Em ensino de línguas, portfólios podem favorecer acompanhamento longitudinal. Produções escritas, gravações orais, autoavaliações e registros de metas permitem visualizar desenvolvimento ao longo do tempo. O portfólio, contudo, não é formativo apenas por reunir trabalhos. Sua potência está na seleção comentada, na comparação entre versões e na reflexão sobre avanços. Um conjunto de arquivos sem análise pode se tornar arquivo burocrático. A curadoria deve responder a perguntas como: o que esta produção demonstra? Que mudança ocorreu? Que aspecto permanece como meta?

Rubricas analíticas podem apoiar tarefas complexas quando funcionam como linguagem compartilhada de qualidade. Em apresentações orais, critérios como clareza da mensagem, organização, interação, inteligibilidade e repertório linguístico podem orientar preparação, observação e devolutiva. A nota, se necessária, pode ser derivada posteriormente; durante o processo, o foco deve permanecer nos descritores. É recomendável discutir a rubrica antes da tarefa, analisar exemplares e permitir que os estudantes a utilizem na autoavaliação. Se o documento aparece apenas no momento da correção, sua função é predominantemente classificatória.

A tecnologia pode ampliar a velocidade de coleta de evidências, mas não substitui julgamento pedagógico. Plataformas de quiz oferecem feedback imediato sobre itens objetivos e ajudam a identificar padrões de resposta. Sistemas digitais também podem organizar portfólios, registros e dados. Entretanto, percentuais de acerto não explicam, por si, o raciocínio do estudante. A transformação de dados em

avaliação formativa depende de interpretação. O risco de uma cultura digital da nota é substituir a média no papel por dashboards e pontos em tempo real, mantendo intacta a lógica de desempenho (Wiliam, 2011).

A diferenciação pedagógica pode ser alimentada por evidências formativas. Após uma tarefa comum, o professor pode organizar grupos temporários segundo necessidades específicas, oferecendo intervenções distintas sem criar rótulos permanentes. Em língua inglesa, um grupo pode trabalhar compreensão global de um texto, outro pode aprofundar inferência, enquanto estudantes que já dominam esses aspectos realizam atividade de extensão. O agrupamento é flexível e deve mudar conforme novas evidências. A avaliação, nesse caso, permite distribuir tempo e apoio de maneira mais responsiva.

A participação das famílias também precisa ser reorganizada. Quando a comunicação escolar é dominada por notas, responsáveis tendem a perguntar quanto o estudante tirou e se foi aprovado. Relatórios descritivos, devolutivas com objetivos e reuniões centradas em evidências podem ampliar esse repertório. Não se trata de eliminar informações quantitativas, mas de contextualizá-las. Explicar que determinada nota decorre de um conjunto de critérios, mostrar produções e indicar metas seguintes ajuda a deslocar a conversa da recompensa ou punição para o desenvolvimento da aprendizagem.

A avaliação formativa exige ainda disciplina de registro. O professor não precisa registrar tudo, mas precisa conservar informações que sustentem decisões e acompanhamento. Planilhas simples, anotações por objetivos, amostras de produção e checklists podem ser suficientes. O excesso de documentação pode desviar energia do ensino; a ausência de registro, por outro lado, dificulta perceber padrões ao longo do tempo. Um sistema eficiente seleciona evidências essenciais e as relaciona explicitamente aos objetivos curriculares.

AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS: ESPECIFICIDADES E POSSIBILIDADES

A aprendizagem de uma língua adicional oferece um campo especialmente fértil para a avaliação formativa porque o desenvolvimento linguístico é processual, multidimensional e dependente de uso. O estudante pode compreender mais do que consegue produzir, demonstrar fluência com imprecisões gramaticais ou utilizar estruturas corretas com pouca autonomia comunicativa. Uma nota única tende a ocultar essa heterogeneidade. Avaliar formativamente significa observar diferentes dimensões e ajudar o aprendiz a construir consciência sobre seus recursos comunicativos e suas metas de desenvolvimento (São Paulo, 2019).

Em compreensão oral, por exemplo, a avaliação pode ocorrer por ciclos de escuta. Antes do áudio, o professor investiga hipóteses sobre tema e vocabulário; na primeira escuta, solicita identificação global; em escutas posteriores, trabalha informações específicas e inferências. As respostas orientam decisões sobre repetição, velocidade, apoio visual ou estratégias. Em vez de utilizar o áudio apenas para conferir acertos, o professor ensina modos de escutar e usa o desempenho para ajustar a mediação. A avaliação torna-se parte da estratégia de compreensão.

Na produção oral, gravações curtas permitem comparação longitudinal. O estudante pode registrar uma fala no início de uma unidade, receber feedback sobre um ou dois aspectos, repetir a tarefa e comparar versões. Essa dinâmica reduz o caráter ameaçador da apresentação única e torna o

progresso audível. Critérios de inteligibilidade, organização discursiva, adequação ao propósito e interação podem ser mais formativos do que contabilizar erros isolados. A precisão gramatical permanece relevante, mas é analisada em relação ao sentido e às finalidades comunicativas.

Na escrita, o processo de elaboração de versões é particularmente compatível com a avaliação formativa. Planejamento, primeira versão, feedback, revisão e publicação evidenciam que escrever envolve tomada de decisões. O professor pode alternar feedback sobre conteúdo, organização, coesão e escolhas linguísticas, evitando corrigir simultaneamente todos os aspectos. A correção integral de cada erro pode produzir dependência e sobrecarga; comentários seletivos estimulam o estudante a participar do processo de revisão (Hattie; Timperley, 2007).

O ensino de gramática também pode ser avaliado formativamente quando a atenção se desloca de itens isolados para padrões de uso. Um teste breve pode identificar se estudantes reconhecem determinada estrutura; uma tarefa posterior pode verificar se conseguem utilizá-la em situação comunicativa. Se o conhecimento declarativo não se converte em uso, essa diferença informa o planejamento. O professor pode propor noticing, comparação de exemplos, prática guiada e nova produção. A avaliação acompanha a passagem entre reconhecimento, controle e mobilização mais autônoma.

Certificações internacionais e exames de proficiência, presentes em determinados contextos de ensino de língua inglesa, possuem função legítima de certificação e utilizam escalas padronizadas. O problema surge quando o currículo escolar é reduzido à preparação para o teste. Uma abordagem formativa pode utilizar descritores de proficiência como referências de qualidade sem transformar cada atividade em simulação de exame. Tarefas-modelo, critérios e amostras podem ser analisados para compreender expectativas, mas a aprendizagem precisa incluir usos da língua que excedem a lógica do desempenho certificador.

Essa distinção é relevante porque avaliação somativa e formativa não são necessariamente inimigas. Um mesmo sistema pode precisar certificar resultados e, simultaneamente, apoiar a aprendizagem. A questão central é o equilíbrio e a temporalidade. Avaliações somativas devem ocorrer em momentos definidos e produzir sínteses; práticas formativas devem acompanhar o percurso e preparar os estudantes para demonstrar o que aprenderam. Quando todo momento se torna avaliativo em sentido classificatório, instala-se ansiedade e reduz-se o espaço de experimentação necessário à aprendizagem linguística.

A experiência com ensino de línguas também evidencia a importância da avaliação como prática de linguagem. Dar feedback exige escolhas discursivas: formular perguntas, negociar sentido, exemplificar, reformular e convidar o estudante a explicar decisões. A devolutiva mais potente nem sempre é uma resposta pronta. Perguntas como “o que você pretende comunicar aqui?”, “qual evidência sustenta esta interpretação?” ou “como esta frase poderia ficar mais clara para o leitor?” podem ampliar reflexão. O professor não apenas corrige a língua; cria condições para que o estudante pense linguisticamente.

Por fim, a avaliação formativa em línguas deve reconhecer repertórios plurais. Aprendizes mobilizam diferentes experiências linguísticas e culturais, e tais repertórios podem funcionar como recursos para compreender e produzir sentidos. Uma avaliação exclusivamente baseada em déficit tende a contabilizar distância em relação a um padrão. Uma abordagem formativa mantém expectativas de desenvolvimento, mas observa estratégias, transferências, criatividade e capacidade de negociação. Isso é particularmente importante em contextos de internacionalização e educação bilíngue, nos quais a avaliação precisa articular proficiência, participação e equidade.

FORMAÇÃO DOCENTE, GESTÃO E POLÍTICAS INSTITUCIONAIS: CONDIÇÕES PARA SUSTENTAR A MUDANÇA

A adoção consistente da avaliação formativa depende de formação docente que ultrapasse a apresentação de técnicas. Professores precisam desenvolver capacidade de formular objetivos observáveis, construir tarefas que revelem pensamento, interpretar erros, produzir feedback e decidir intervenções. Trata-se de conhecimento profissional complexo, desenvolvido por estudo, experimentação e análise coletiva da prática. Wiliam (2011) sustenta que mudanças em avaliação exigem aprendizagem profissional continuada porque pequenas alterações nas interações de sala de aula podem demandar revisão de hábitos profundamente consolidados.

A formação deve utilizar os mesmos princípios que pretende promover. Em vez de cursos exclusivamente expositivos sobre avaliação formativa, é mais coerente trabalhar com análise de produções reais, construção de critérios, observação de aulas, discussão de feedbacks e planejamento de ciclos avaliativos. Professores podem comparar como interpretam a mesma evidência e examinar discrepâncias. Essa prática explicita que avaliar não é operação neutra; envolve julgamento profissional que precisa ser calibrado por referenciais comuns e diálogo entre pares.

A gestão escolar possui responsabilidade direta nesse processo. Se reuniões pedagógicas concentram-se apenas em médias, porcentagens e estudantes abaixo do corte, reforça-se a lógica classificatória mesmo quando se recomenda avaliação formativa. Dados quantitativos podem ser ponto de partida, mas precisam conduzir a perguntas pedagógicas: quais objetivos apresentam maior dificuldade? Que grupos precisam de apoio? Que estratégias tiveram melhor efeito? Que evidências qualitativas confirmam ou problematizam os números? A gestão formativa dos dados transforma indicadores em investigação sobre o ensino.

Os sistemas de registro também precisam ser coerentes. Quando plataformas exigem grande quantidade de notas e médias em períodos curtos, professores tendem a transformar atividades em instrumentos de pontuação para alimentar o sistema. Uma política institucional comprometida com avaliação formativa deve reduzir registros redundantes, permitir comentários qualitativos e separar, quando possível, atividades de prática de atividades de certificação. Nem toda tarefa precisa valer nota. O estudante necessita de espaços para tentar, errar, receber orientação e tentar novamente sem que cada tentativa produza consequência classificatória.

A comunicação com famílias e estudantes é igualmente estratégica. Mudanças avaliativas podem gerar resistência quando são interpretadas como ausência de rigor. Por isso, a escola precisa explicar

que avaliação formativa não significa facilitar nem abandonar critérios. Ao contrário, exige critérios mais explícitos, acompanhamento mais frequente e responsabilidade maior sobre o uso das evidências. Mostrar exemplos de primeiras e segundas versões, apresentar rubricas e explicar metas de aprendizagem ajuda a tornar o processo inteligível e legítimo.

No plano das políticas públicas, a LDB estabelece base relevante ao definir a avaliação contínua e cumulativa e a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (Brasil, 1996). A BNCC, ao orientar o currículo por competências e aprendizagens essenciais, amplia a necessidade de processos que captem desempenho em situações diversas (Brasil, 2018). Contudo, políticas de avaliação externa e responsabilização podem gerar tensões quando seus resultados são convertidos em pressão por treinamento para testes. Avaliações em larga escala podem produzir informações importantes para políticas educacionais, mas não substituem a avaliação cotidiana realizada no interior das interações pedagógicas.

É necessário, portanto, distinguir escalas e funções. A avaliação de sistema responde a perguntas sobre redes e políticas; a avaliação escolar acompanha turmas e trajetórias; a avaliação de sala de aula orienta decisões imediatas de ensino. Problemas surgem quando um instrumento desenhado para uma função passa a governar todas as outras. Uma escola pode utilizar resultados externos para identificar tendências, mas precisa produzir evidências mais finas para compreender por que determinadas aprendizagens não ocorreram e o que fazer a seguir.

A equidade deve permanecer como critério de análise. Avaliação formativa não pode se converter em acompanhamento individualizado apenas para estudantes que já possuem maior autonomia. Aqueles que enfrentam maiores barreiras precisam de feedback compreensível, tempo adicional de aprendizagem, oportunidades de revisão e mediações acessíveis. Ao mesmo tempo, expectativas de qualidade não devem ser rebaixadas de modo indiscriminado. A equidade está em diversificar apoios e trajetórias para possibilitar acesso efetivo aos objetivos curriculares.

Uma dificuldade frequente é a sobrecarga docente. Processos formativos mal planejados podem multiplicar registros, devolutivas e instrumentos. A resposta não é abandonar a avaliação formativa, mas desenhá-la de modo sustentável. Estratégias coletivas, feedback entre pares, amostragem de produções, comentários por foco e uso criterioso de tecnologia ajudam a distribuir o trabalho. A avaliação precisa gerar mais informação útil, não necessariamente mais papel. O princípio de eficiência pedagógica é importante: registrar apenas o que pode orientar uma decisão.

A mudança cultural é necessariamente gradual. Professores e estudantes habituados a anos de centralidade da nota não alteram suas práticas por decreto. É recomendável iniciar com poucas estratégias de alto impacto, como explicitação de objetivos, bilhetes de saída, feedback com revisão e autoavaliação por critérios. A consolidação dessas rotinas cria confiança e permite avançar para mudanças mais amplas. A coerência ao longo do tempo é mais importante do que a adoção simultânea de numerosos instrumentos.

Por fim, a avaliação formativa deve ser compreendida como parte de uma concepção democrática de escola. Ao tornar critérios públicos, reconhecer o estudante como participante e usar a informação

para ampliar oportunidades de aprender, ela desloca a avaliação do campo da seleção para o da responsabilidade pedagógica. Isso não elimina conflitos nem garante resultados automáticos, mas altera a pergunta fundamental. Em vez de perguntar apenas quem atingiu a média, a escola passa a perguntar o que cada evidência revela e que decisão educativa pode ser tomada a partir dela (Freire, 1996; Luckesi, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição da teoria para a prática na avaliação formativa exige uma mudança mais profunda do que a substituição de provas por portfólios, rubricas, projetos ou ferramentas digitais. O núcleo da transformação está na finalidade atribuída à avaliação e no uso que se faz das evidências produzidas. Um instrumento torna-se formativo quando permite compreender a aprendizagem em curso e desencadeia decisões capazes de ampliar as possibilidades de avanço dos estudantes.

A cultura da nota persiste porque está incorporada às rotinas escolares, aos sistemas de registro, às expectativas familiares e às formas tradicionais de certificação. Por esse motivo, sua superação não depende de proibir notas, mas de retirar delas o monopólio da informação pedagógica. A nota pode permanecer como síntese administrativa em determinados momentos, desde que o percurso seja constituído por objetivos claros, critérios transparentes, observação, feedback, revisão, autoavaliação e novas oportunidades de aprendizagem.

A avaliação formativa também redefine o lugar do erro. Em vez de funcionar como prova de incapacidade ou justificativa para perda de pontos, o erro passa a ser indício de pensamento e oportunidade de intervenção. Essa mudança modifica a relação do estudante com a tarefa e do professor com o planejamento. Ensinar deixa de significar apenas apresentar conteúdos e verificar retenção; passa a envolver produção contínua de evidências, interpretação e ajuste das mediações.

No cotidiano escolar, práticas simples podem produzir mudanças consistentes: perguntas que revelem raciocínio, bilhetes de saída, feedback focado, análise de exemplares, rubricas utilizadas antes da tarefa, revisão de versões, autoavaliação e agrupamentos flexíveis. Nenhuma dessas estratégias possui valor formativo automático. Sua potência depende de estarem conectadas a decisões concretas. A pergunta decisiva é sempre o que professor e estudante farão de diferente depois de conhecer a evidência.

No ensino de línguas, essa abordagem é especialmente relevante porque a aprendizagem se manifesta em desempenhos diversos e em desenvolvimento contínuo. Acompanhamento de produções orais e escritas, critérios comunicativos, feedback seletivo e oportunidades de repetição ajudam a tornar o progresso observável e favorecem maior autonomia. Exames e certificações podem coexistir com essa perspectiva, desde que não reduzam o currículo à preparação para resultados externos.

A consolidação da avaliação formativa depende, por fim, de condições institucionais. Formação docente, planejamento coletivo, gestão dos dados, comunicação com famílias, sistemas de registro e políticas públicas precisam convergir para uma mesma lógica. Quando a sala de aula é incentivada a avaliar para aprender, mas a instituição exige apenas médias e rankings, a transformação torna-se frágil.

Uma cultura formativa se constrói quando toda a comunidade escolar compreende que avaliar não é encerrar uma aprendizagem, mas produzir informação para que ela continue.

Superar a cultura da nota, portanto, não significa diminuir o rigor escolar. Significa substituí-lo por um rigor mais pedagógico: o rigor de explicitar o que se espera, observar cuidadosamente o que os estudantes produzem, oferecer devolutivas intelectualmente úteis, garantir tempo para revisão e assumir responsabilidade pelas decisões que as evidências exigem. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser o ponto final do ensino e se torna uma de suas principais formas de continuidade.

REFERÊNCIAS

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. **Assessment and classroom learning**. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, London, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. DOI: 10.1080/0969595980050102.

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. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BROOKHART, Susan M. **How to give effective feedback to your students**. 2. ed. Alexandria, VA: ASCD, 2017.

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

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. **Review of Educational Research**, Washington, DC, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007. DOI: 10.3102/003465430298487.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SADLER, D. Royce. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, Dordrecht, v. 18, n. 2, p. 119-144, 1989. DOI: 10.1007/BF00117714.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Inglesa**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. 96 p.

WILIAM, Dylan. **Embedded formative assessment**. Bloomington, IN: Solution Tree Press, 2011.



O VÔLEI COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR

VOLLEYBALL AS A POSSIBILITY FOR INCLUSION AND ACCESSIBILITY FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN MAINSTREAM SCHOOLS

CLAUDIA DE JESUS SACRAMENTO
Graduação em Educação Física pela Faculdade de Santo Amaro (1993); Professora de Ensino Fundamental I, II e Médio – na EMEF CEU Casa Blanca, Professor de Educação Básica Educação Física

RESUMO

A inclusão de estudantes com deficiência na escola regular constitui um dos desafios da educação contemporânea e exige a reorganização das práticas pedagógicas para assegurar acesso, permanência, participação e aprendizagem. Nesse contexto, a Educação Física apresenta importante potencial para favorecer a convivência, a autonomia e o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente quando as práticas corporais são planejadas segundo princípios de acessibilidade e equidade. Este artigo tem como objetivo analisar de que maneira o voleibol pode contribuir para a inclusão e a acessibilidade de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas regulares. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em legislação educacional, documentos curriculares e produções relacionadas à Educação Física escolar, inclusão, acessibilidade e esporte educacional. A análise evidencia que o voleibol, quando compreendido para além de sua forma convencional, pode ser reorganizado por meio de adaptações de regras, materiais, espaço, tempo, comunicação e estratégias pedagógicas. Conclui-se que a inclusão não se limita à presença física do estudante na quadra, mas envolve participação efetiva, aprendizagem, pertencimento e protagonismo. Dessa forma, o voleibol pode constituir importante recurso para uma Educação Física inclusiva, desde que o planejamento considere as potencialidades dos estudantes e as barreiras existentes no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Voleibol; Inclusão; Acessibilidade. Pessoa com Deficiência.

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities in mainstream schools is one of the challenges of contemporary education, requiring a reorganization of pedagogical practices to ensure access, retention, participation,

and learning. In this context, Physical Education offers significant potential to foster social interaction, autonomy, and the holistic development of students, especially when physical activities are planned based on principles of accessibility and equity. This article aims to analyze how volleyball can contribute to the inclusion and accessibility of students with disabilities in Physical Education classes within mainstream schools. It presents a qualitative study based on a review of literature and documents, drawing upon educational legislation, curriculum guidelines, and academic works related to school-based Physical Education, inclusion, accessibility, and educational sports. The analysis reveals that volleyball—when viewed beyond its conventional form—can be adapted by modifying rules, equipment, space, timing, communication, and pedagogical strategies. The study concludes that inclusion extends beyond the student's physical presence on the court; it encompasses meaningful participation, learning, a sense of belonging, and active agency. Thus, volleyball can serve as a valuable resource for inclusive Physical Education, provided that planning takes into account both the students' capabilities and the barriers present in the school environment.

Keywords: School Physical Education; Volleyball; Inclusion; Accessibility; Persons with Disabilities.

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea é chamada a reconhecer a diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo. A presença de estudantes com deficiência nas classes comuns da escola regular representa importante conquista no campo dos direitos educacionais, mas também exige das instituições escolares a reorganização de práticas, espaços, tempos, materiais, metodologias e relações pedagógicas para assegurar a participação de todos.

Nesse contexto, a Educação Física ocupa posição relevante, pois trabalha diretamente com o corpo, o movimento, a interação, o jogo, a cooperação e o esporte. As práticas corporais podem favorecer o desenvolvimento da autonomia, da socialização e da percepção corporal, além de possibilitarem experiências coletivas de aprendizagem.

Entretanto, a presença do estudante com deficiência nas aulas de Educação Física não garante, por si só, sua inclusão. O estudante pode estar fisicamente presente e permanecer afastado das experiências pedagógicas, sendo colocado como observador, realizando atividades paralelas ou sendo dispensado das práticas corporais. Essas situações evidenciam a permanência de barreiras pedagógicas, comunicacionais, físicas e atitudinais.

A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), estabelece que a educação deve ocorrer em sistema educacional inclusivo e assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Também garante o acesso, em igualdade de condições, a jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer no sistema escolar.

Dessa maneira, uma Educação Física inclusiva não deve exigir que todos os estudantes realizem os movimentos de maneira idêntica. É necessário criar condições para que todos participem de uma experiência comum, utilizando diferentes estratégias, materiais, tempos e formas de execução.

Entre os conteúdos da Educação Física escolar, o esporte possui significativa presença cultural e pedagógica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o esporte como unidade temática e contempla experiências de experimentação, fruição e recriação das práticas corporais.

Nesse cenário, o voleibol apresenta características favoráveis à construção de propostas inclusivas. A modalidade possibilita diferentes níveis de participação, pode ser desenvolvida em pequenos grupos e permite modificações na altura da rede, nas dimensões do espaço, nos materiais, no número de contatos e nas regras.

Experiência desenvolvida em escola municipal da cidade de São Paulo demonstra essa possibilidade por meio de adaptações no voleibol, incluindo redução da altura da rede, aproximação da área de saque,

aumento do número de toques, flexibilização das regras e utilização de bolas mais macias, favorecendo a participação de estudantes com deficiência.

Diante disso, este artigo busca responder à seguinte questão: de que maneira o voleibol pode contribuir para a inclusão e a acessibilidade de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física da escola regular?

O objetivo geral consiste em analisar as possibilidades pedagógicas do voleibol como prática corporal inclusiva na escola regular. Como objetivos específicos, pretende-se compreender a relação entre Educação Física, inclusão e acessibilidade; discutir o papel do esporte educacional no processo inclusivo; identificar possibilidades de adaptação do voleibol; e refletir sobre o papel do professor na construção de práticas esportivas acessíveis e participativas.

A relevância do estudo está na necessidade de superar uma concepção de Educação Física baseada exclusivamente no desempenho motor e na execução padronizada. Uma perspectiva inclusiva reconhece diferentes formas de participação e compreende que aprender também envolve cooperar, comunicar-se, tomar decisões, experimentar, criar estratégias e sentir-se pertencente ao grupo.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Física escolar passou por transformações conceituais ao longo de sua história. Durante determinado período, esteve fortemente relacionada à aptidão física, ao rendimento e à seleção dos estudantes considerados mais habilidosos. Essa perspectiva contribuiu para práticas nas quais estudantes com menor desempenho motor ocupavam posição secundária.

Na perspectiva contemporânea, o corpo é compreendido como expressão cultural e social, e as práticas corporais constituem objetos de conhecimento. Jogos, brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e práticas corporais de aventura podem ser trabalhados pedagogicamente considerando diferentes sujeitos e contextos.

A BNCC apresenta a Educação Física como componente curricular que tematiza práticas corporais como manifestações culturais, destacando a necessidade de experiências diversificadas e significativas. No campo esportivo, também contempla a experimentação e a construção de alternativas que favoreçam a participação coletiva.

Essa concepção é especialmente importante quando se considera a inclusão de estudantes com deficiência. Um currículo rígido, que determina que todos devem realizar as mesmas ações da mesma maneira, tende a transformar a diferença em problema. Em contrapartida, quando o currículo é entendido como possibilidade de construção de conhecimentos e experiências, a diversidade passa a constituir elemento pedagógico.

A inclusão pressupõe, portanto, deslocar o olhar do déficit para as possibilidades. Em vez de questionar apenas o que o estudante não consegue fazer, é necessário identificar quais barreiras impedem sua participação e quais modificações podem favorecer sua aprendizagem.

A LBI determina que os sistemas educacionais garantam condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, mediante recursos de acessibilidade capazes de eliminar barreiras e promover a inclusão.

Assim, a Educação Física não pode ser compreendida como exceção ao processo inclusivo. O estudante com deficiência deve ter oportunidades de vivenciar jogos e esportes, participar de equipes, assumir funções, tomar decisões, interagir com os colegas e desenvolver autonomia.

Inclusão não significa criar permanentemente uma atividade diferente para o estudante com deficiência. Significa construir experiências coletivas nas quais as diferenças sejam contempladas dentro da própria proposta pedagógica.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E PAPEL DO PROFESSOR

Uma aula inclusiva de voleibol precisa considerar diferentes formas de participação. O professor deve organizar situações nas quais nenhum estudante permaneça permanentemente na condição de espectador.

As atividades podem ser desenvolvidas em estações de aprendizagem, envolvendo lançamento e recepção, toque, manchete, jogos cooperativos e partidas adaptadas. A utilização de duplas e pequenos grupos também pode aumentar a participação individual.

Outra estratégia consiste na construção coletiva de regras. A turma pode estabelecer, por exemplo, que todos os jogadores precisam tocar na bola antes de enviá-la ao outro lado, que a equipe pontua quando todos participam ou que o saque pode ser realizado de diferentes posições.

A tecnologia assistiva também pode contribuir para ampliar a participação, por meio de materiais adaptados, comunicação alternativa, sinalização visual, dispositivos sonoros e outros recursos adequados às especificidades dos estudantes.

Nesse processo, o professor possui papel fundamental, mas a inclusão não pode ser responsabilidade exclusiva do docente de Educação Física. A escola deve atuar coletivamente, articulando equipe gestora, professores, Atendimento Educacional Especializado, família e demais profissionais.

O planejamento deve considerar informações pedagógicas relevantes sem transformar o diagnóstico clínico no centro da prática. O diagnóstico pode contribuir para a compreensão das necessidades, mas não determina isoladamente aquilo que o estudante pode ou não realizar.

É necessário observar o estudante em situação de aprendizagem, identificando potencialidades, barreiras, formas de comunicação, estratégias utilizadas, relações com os colegas e recursos que favorecem sua autonomia.

As expectativas docentes também são determinantes. Quando o professor acredita antecipadamente que o estudante não conseguirá participar, pode desenvolver propostas excessivamente protetivas ou retirá-lo da atividade. Uma perspectiva inclusiva exige buscar caminhos para que todos aprendam.

VOLEIBOL, CURRÍCULO E PERTENCIMENTO

A inclusão precisa estar articulada ao currículo escolar e não ser tratada como atividade paralela. Na Educação Física, o esporte constitui prática corporal que pode ser estudada e vivenciada em suas diferentes dimensões.

A BNCC contempla experimentação, fruição, recriação e análise dos esportes, favorecendo a construção de procedimentos para a participação coletiva.

No município de São Paulo, o Currículo da Cidade – Educação Física constitui referência para o planejamento pedagógico da rede municipal.

Nesse sentido, trabalhar o voleibol significa abordar não apenas técnicas, mas também sua história, regras, funções, estratégias, organização coletiva, diferentes formas de praticá-lo, esporte paralímpico, acessibilidade, capacitismo e direitos das pessoas com deficiência.

O esporte pode, assim, tornar-se objeto de conhecimento e instrumento para discutir cidadania, diversidade e respeito.

Um aspecto fundamental é o sentimento de pertencimento. Participar de uma aula não significa apenas executar determinado movimento, mas sentir-se parte do grupo.

No voleibol, a equipe depende da ação dos seus integrantes. Uma jogada exige comunicação e decisões coletivas. Essa característica pode ser utilizada para combater o isolamento e favorecer relações de cooperação.

A inclusão, entretanto, não deve transformar o estudante com deficiência em objeto de caridade ou dependência. O objetivo é construir uma lógica de cooperação recíproca, reconhecendo que todos possuem capacidades diferentes, todos aprendem e todos podem contribuir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica e documental realizada permite compreender que o voleibol apresenta significativo potencial para contribuir com a inclusão de estudantes com deficiência na escola regular.

O primeiro aspecto identificado é a possibilidade de adaptação da modalidade. A experiência desenvolvida em escola municipal de São Paulo evidencia que alterações na altura da rede, na distância do saque, no número de contatos, nas regras e nos materiais podem favorecer a participação dos estudantes.

O segundo aspecto corresponde à dimensão coletiva. O voleibol exige cooperação e comunicação, podendo contribuir para reduzir situações de isolamento e estimular a interação.

O terceiro aspecto está relacionado à autonomia. Ao participar de situações em que precisa decidir, comunicar-se, deslocar-se e construir estratégias, o estudante desenvolve competências que ultrapassam a dimensão motora.

O quarto aspecto consiste na possibilidade de trabalhar a acessibilidade como conteúdo curricular. A modalidade pode ser utilizada para discutir barreiras, direitos, diversidade e participação social.

O quinto aspecto envolve a compreensão do desempenho. Em uma perspectiva inclusiva, o sucesso da aula não pode ser avaliado apenas pela quantidade de pontos ou pela eficiência técnica. Participação, aprendizagem, cooperação, autonomia, tomada de decisão e apropriação dos conhecimentos também constituem indicadores importantes.

Isso não significa abandonar o ensino técnico. A técnica continua sendo relevante, mas deve estar a serviço da aprendizagem e da participação, e não funcionar como mecanismo de seleção.

A inclusão também depende da superação das barreiras atitudinais. Não basta adaptar a quadra ou utilizar materiais diferenciados se o estudante continua sendo tratado como incapaz. A acessibilidade física precisa estar articulada à acessibilidade pedagógica e atitudinal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar de que maneira o voleibol pode contribuir para a inclusão e a acessibilidade de estudantes com deficiência na escola regular. A análise realizada permite afirmar que a modalidade apresenta significativo potencial pedagógico quando compreendida como prática corporal educacional, e não exclusivamente como esporte orientado pelo rendimento.

A inclusão não ocorre automaticamente pela presença do estudante com deficiência na quadra. Ela exige planejamento, adaptação, participação, interação e reconhecimento das potencialidades de cada estudante.

O voleibol oferece diversas possibilidades para esse processo, pois pode ser modificado em relação às regras, materiais, espaço, tempo, comunicação e organização dos grupos. A rede pode ser reduzida, a quadra reorganizada, a bola modificada, o número de toques ampliado, o saque adaptado e a dinâmica transformada em experiência cooperativa.

Essas modificações não diminuem o valor pedagógico do esporte. Ao contrário, ampliam suas possibilidades educativas e permitem que diferentes estudantes participem da mesma experiência.

O trabalho inclusivo também pode transformar a compreensão que os estudantes possuem sobre o esporte. Quando todos participam, a modalidade deixa de ser apenas uma competição entre os mais

habilidosos e passa a ser compreendida como manifestação cultural acessível a diferentes corpos e sujeitos.

Nesse sentido, o voleibol pode contribuir para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo, além de possibilitar discussões sobre cidadania, diversidade, respeito e direitos das pessoas com deficiência.

A legislação brasileira oferece sustentação para essa perspectiva ao assegurar a educação inclusiva e a participação em atividades esportivas. A Educação Física escolar possui, portanto, importante responsabilidade na efetivação desses direitos.

A questão central deixa de ser perguntar se o estudante com deficiência consegue acompanhar o voleibol e passa a ser: o que precisamos modificar no ensino do voleibol para que todos possam participar e aprender?

Essa mudança representa uma transformação pedagógica significativa. O foco desloca-se da deficiência para as barreiras existentes no ambiente e para as possibilidades de aprendizagem.

Assim, inclusão não significa criar uma aula especial para o estudante com deficiência. Significa construir uma aula que reconheça que todos os estudantes são diferentes.

O voleibol, quando trabalhado dessa maneira, pode constituir instrumento de democratização das práticas corporais. Mais do que ensinar manchete, toque, saque ou ataque, pode ensinar cooperação. Mais do que ensinar regras, pode ensinar convivência. Mais do que priorizar a competição, pode valorizar a participação.

Conclui-se, portanto, que o voleibol pode contribuir para a inclusão e a acessibilidade de estudantes com deficiência na escola regular quando o planejamento pedagógico parte da diversidade, identifica e elimina barreiras e garante a participação efetiva de todos.

A verdadeira inclusão não acontece quando o estudante simplesmente está na quadra, mas quando participa, aprende, interage, decide, contribui, é reconhecido e percebe que aquela quadra também lhe pertence.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

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. Lei nº 14.597, de 14 de junho de 2023. **Institui a Lei Geral do Esporte**. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

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. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 1997.

GORGATTI, Márcia Greguol; COSTA, Roberto Fernandes da. **Atividade física adaptada: qualidade de**

vida para pessoas com necessidades especiais. Barueri: Manole, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2003.

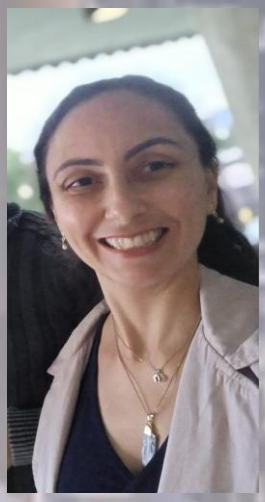
SÃO PAULO (SP). Prefeitura Municipal. **Projeto de vôlei leva inclusão e acessibilidade a alunos com deficiência em escola municipal da Zona Leste.** São Paulo, 2026.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Educação Física**. São Paulo: SME/COPED, 2018.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Glossário da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino. São Paulo: SME/COPED, 2025.**

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES: APRENDIZAGEM, CONVIVÊNCIA, AUTONOMIA E FORMAÇÃO INTEGRAL



THE IMPORTANCE OF SOCIAL-EMOTIONAL EDUCATION IN STUDENT DEVELOPMENT: LEARNING, SOCIAL INTERACTION, AUTONOMY, AND HOLISTIC DEVELOPMENT

CLAUDIANE SOARES RODRIGUES PITTOLI

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física (2006) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Rio Claro. No campo profissional, atua como professora desde 2008. Exerceu a função de Professora de Educação Física na rede estadual de ensino de São Paulo, no período de 2008 a 2018, e atua como Professora de Educação Física na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo desde 2010. Entre as experiências profissionais, destaca-se a atuação como Professora Orientadora de Educação Digital (POED) na EMEF Padre Antônio Vieira, no período de 2012 a 2019. Atualmente, exerce funções junto à gestão escolar, contribuindo para o desenvolvimento das ações pedagógicas, administrativas e organizacionais da unidade educacional.

RESUMO

A educação socioemocional ganhou centralidade no debate educacional contemporâneo por reconhecer que aprender envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais, corporais e éticas que se constituem de forma integrada. Este artigo analisa a importância da educação socioemocional no desenvolvimento dos estudantes, discutindo seus fundamentos, contribuições para a aprendizagem, convivência, autonomia, participação e formação integral, bem como os riscos de abordagens reducionistas. A pesquisa é de natureza bibliográfica e documental e articula a Base Nacional Comum Curricular, estudos sobre aprendizagem socioemocional, desenvolvimento humano, habilidades sociais, relações pedagógicas e clima escolar. Argumenta-se que competências como autoconsciência, autorregulação, empatia, cooperação, tomada de decisão responsável e capacidade de estabelecer relações não devem ser ensinadas como técnicas isoladas nem utilizadas para responsabilizar individualmente o estudante por problemas produzidos por desigualdades, violências ou condições institucionais. Sua promoção torna-se mais consistente quando integrada ao currículo, às práticas de convivência, à gestão democrática, à Educação Física, à cultura digital e às relações cotidianas da escola. Evidências de pesquisas internacionais indicam que intervenções escolares bem planejadas podem produzir efeitos positivos em competências socioemocionais, atitudes, comportamento e desempenho acadêmico. Conclui-se que a educação socioemocional possui maior potencial formativo quando articulada à mediação docente, ao pertencimento, à participação estudantil, à equidade e à construção de ambientes seguros, evitando

modelos padronizados de comportamento e compreendendo o estudante como sujeito histórico, social e cultural.
Palavras-chave: Educação socioemocional; Desenvolvimento integral; Aprendizagem; Convivência; Escola.

ABSTRACT
Social-emotional education has moved to the forefront of contemporary educational debate by acknowledging that learning involves cognitive, affective, social, bodily, and ethical dimensions that develop in an integrated manner. This article analyzes the importance of social-emotional education in student development, discussing its foundations and contributions to learning, social interaction, autonomy, participation, and holistic development, as well as the risks associated with reductionist approaches. Based on bibliographic and documentary research, the study integrates the National Common Curricular Base (BNCC) with research on social-emotional learning, human development, social skills, pedagogical relationships, and school climate. It argues that competencies such as self-awareness, self-regulation, empathy, cooperation, responsible decision-making, and relationship-building skills should not be taught as isolated techniques, nor used to place individual blame on students for problems stemming from inequalities, violence, or institutional conditions. Promoting these competencies is more effective when they are integrated into the curriculum, social interaction practices, democratic management, Physical Education, digital culture, and daily school life. Evidence from international research indicates that well-planned school interventions can yield positive effects on social-emotional competencies, attitudes, behavior, and academic performance. The article concludes that social-emotional education holds greater developmental potential when linked to teacher mediation, a sense of belonging, student participation, equity, and the creation of safe environments—avoiding standardized behavioral models and viewing the student as a historical, social, and cultural subject.
Keywords: Social-emotional education; Holistic development; Learning; Social interaction; School.

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea é atravessada por uma contradição importante. Ao mesmo tempo em que se ampliam as expectativas sobre resultados acadêmicos, cresce o reconhecimento de que desempenho, participação e permanência dependem de condições relacionais e emocionais que não podem ser tratadas como elementos periféricos. Estudantes aprendem em interação com outras pessoas, lidam com frustrações, constroem imagens de si, negociam conflitos, experimentam pertencimento ou exclusão e elaboram sentidos sobre aquilo que fazem. A aprendizagem, portanto, não ocorre em um sujeito puramente cognitivo. Ela envolve emoções, corpo, relações e cultura.

A educação socioemocional surge nesse contexto como um campo que busca compreender e promover capacidades relacionadas ao reconhecimento das próprias emoções, regulação do comportamento, empatia, cooperação, estabelecimento de relações, persistência, tomada de decisão responsável e participação social. Entretanto, a expansão do tema também produziu simplificações. Em algumas propostas, competências socioemocionais aparecem como listas de traços individuais a serem treinados para aumentar produtividade ou adaptar estudantes às exigências escolares. Essa leitura é insuficiente porque desloca para o indivíduo responsabilidades que pertencem também à instituição, às relações sociais e às políticas públicas.

A Base Nacional Comum Curricular brasileira afirma uma concepção de educação integral e inclui entre suas competências gerais dimensões relacionadas ao autoconhecimento, cuidado com a saúde física e emocional, empatia, diálogo, cooperação, responsabilidade e cidadania (Brasil, 2018). Isso não significa que a escola deva criar uma disciplina voltada exclusivamente ao controle das emoções. O

documento permite compreender que essas dimensões atravessam o currículo e precisam ser desenvolvidas nas diferentes áreas, situações de aprendizagem e experiências de convivência.

Pesquisas sobre Social and Emotional Learning, frequentemente referido pela sigla SEL, encontraram efeitos positivos de programas escolares estruturados. A meta-análise de Durlak et al. (2011), envolvendo mais de duzentas intervenções universais, identificou melhora em competências socioemocionais, atitudes, comportamentos e desempenho acadêmico. Estudos posteriores observaram que parte desses efeitos pode permanecer ao longo do tempo (Taylor et al., 2017). Esses resultados são relevantes, mas não autorizam a adoção automática de qualquer programa rotulado como socioemocional. A qualidade da implementação, a formação dos profissionais, a adequação cultural e a articulação com o projeto pedagógico são determinantes.

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da educação socioemocional no desenvolvimento dos estudantes, considerando seus fundamentos teóricos, contribuições, limites e possibilidades de implementação na escola pública. A discussão articula aprendizagem, convivência, Educação Física, cultura digital, inclusão, avaliação e gestão escolar. Defende-se que a educação socioemocional é formativa quando amplia a capacidade de compreender a si e aos outros, participar da vida coletiva e enfrentar desafios com apoio e autonomia; torna-se problemática quando busca fabricar comportamentos padronizados ou responsabilizar crianças e jovens por condições que ultrapassam sua ação individual.

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

O conceito de educação socioemocional reúne diferentes tradições teóricas. Parte da literatura internacional utiliza modelos de competências organizados em domínios como autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. O modelo difundido pelo Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) tornou-se uma das referências mais conhecidas. Sua contribuição está em explicitar que emoções, relações e decisões podem ser objeto de reflexão pedagógica. Entretanto, esses domínios não devem ser entendidos como características fixas ou independentes do contexto.

A perspectiva histórico-cultural oferece base importante para evitar essa individualização. Vygotsky (2007) compreende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como processo mediado por relações sociais, linguagem e instrumentos culturais. Nessa perspectiva, autorregulação e pensamento não surgem isoladamente dentro do indivíduo; desenvolvem-se em interações nas quais adultos e pares oferecem referências, significados e formas de agir. A escola participa dessa formação porque organiza situações em que estudantes aprendem a esperar, argumentar, cooperar, discordar, pedir ajuda, planejar ações e revisar decisões.

A relação entre emoção e cognição também é destacada por estudos contemporâneos da neurociência afetiva. Immordino-Yang e Damasio (2007) argumentam que processos emocionais estão profundamente envolvidos no raciocínio e na aprendizagem. Informações destituídas de significado pessoal ou social tendem a mobilizar menos os sistemas que sustentam atenção, memória e decisão.

Essa constatação não deve ser convertida em receitas neuroeducacionais simplistas, mas reforça um princípio pedagógico: o estudante aprende melhor quando consegue atribuir sentido à experiência e quando o ambiente permite envolvimento emocional sem ameaça ou humilhação.

No campo das habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2005) mostram que repertórios de interação podem ser desenvolvidos e que a qualidade das relações influencia adaptação, participação e aprendizagem. Saber expressar opiniões, ouvir, negociar, fazer pedidos, recusar de forma respeitosa e lidar com críticas são aprendizagens sociais relevantes. Contudo, comportamentos considerados adequados dependem de contexto, idade, cultura e relações de poder. Por isso, educação socioemocional não deve impor uma única forma de expressão como sinal de maturidade.

A literatura da ciência do desenvolvimento e da aprendizagem também reforça a integração entre cognição, relações e emoção. Darling-Hammond et al. (2020) sintetizam evidências indicando que ambientes seguros, vínculos consistentes, expectativas elevadas com suporte e oportunidades de participação favorecem o desenvolvimento. O estudante não é um conjunto de competências desconectadas; é uma pessoa em desenvolvimento inserida em sistemas familiares, comunitários e institucionais. Essa compreensão desloca o foco de programas isolados para a cultura escolar.

Portanto, uma concepção consistente de educação socioemocional precisa articular dois níveis. No nível individual, interessa ampliar repertórios de autoconhecimento, regulação, comunicação e tomada de decisão. No nível coletivo, é necessário construir relações e instituições que tornem possível exercer essas capacidades. Pedir empatia em uma escola que tolera humilhação, ensinar autorregulação em um ambiente organizado por ameaças ou exigir resiliência sem enfrentar desigualdades produz contradição pedagógica. Competências pessoais e condições sociais devem ser analisadas conjuntamente.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

A BNCC define educação integral como compromisso com o desenvolvimento humano global e rejeita a fragmentação entre dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (Brasil, 2018). Essa orientação oferece uma base normativa para compreender a educação socioemocional não como adição decorativa ao currículo, mas como parte do próprio processo formativo. Nas competências gerais, aparecem explicitamente autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, argumentação, repertório cultural, responsabilidade e cidadania.

É importante, porém, distinguir educação integral de ampliação indiscriminada de responsabilidades individuais. A competência de autoconhecimento, por exemplo, não significa que estudantes devam controlar toda emoção considerada inconveniente. Emoções como medo, raiva, tristeza ou vergonha possuem funções e expressam experiências que precisam ser compreendidas. O objetivo educativo é ampliar vocabulário emocional, capacidade de reconhecer sinais, buscar ajuda, compreender consequências e escolher formas de expressão compatíveis com direitos próprios e alheios.

Da mesma forma, empatia não pode ser reduzida à cordialidade. Em contexto escolar, ela envolve reconhecer perspectivas diferentes, considerar condições de vida, perceber exclusões e agir de modo responsável diante do sofrimento de outras pessoas. Uma prática realmente socioemocional precisa, portanto, dialogar com educação em direitos humanos, combate ao racismo, enfrentamento do capacitismo, prevenção do bullying e respeito às diferenças culturais, corporais, religiosas e sociais.

A responsabilidade e a cidadania também exigem participação. Estudantes desenvolvem capacidade de decidir responsavelmente quando têm oportunidades reais de tomar decisões, discutir regras, propor soluções e avaliar consequências. Uma escola que exige responsabilidade, mas mantém estudantes em posição permanentemente passiva, limita a aprendizagem que pretende promover. Assembleias, grêmios, projetos coletivos, mediação de conflitos e participação na construção de combinados oferecem experiências concretas de vida democrática.

O desafio curricular está em transformar princípios amplos em situações pedagógicas observáveis. Em Língua Portuguesa, a análise de narrativas pode discutir motivações, conflitos e perspectivas. Em História e Geografia, questões sociais podem mobilizar empatia sem apagar conflitos e relações de poder. Em Ciências, saúde e corpo podem ser tratados de forma integrada. Em Arte, processos de criação permitem expressão e leitura sensível. Em Educação Física, regras, cooperação, competição e corporalidade oferecem situações intensas de aprendizagem relacional. A educação socioemocional torna-se mais autêntica quando emerge da experiência curricular.

CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM E O DESEMPENHO ACADÊMICO

A relação entre competências socioemocionais e aprendizagem não deve ser apresentada de forma causal simplista, mas há evidências consistentes de associação e de efeitos positivos em intervenções escolares bem desenhadas. Durlak et al. (2011) encontraram, em meta-análise, ganhos em habilidades socioemocionais, atitudes, comportamento e desempenho acadêmico entre participantes de programas universais. Taylor et al. (2017) identificaram efeitos de acompanhamento que se mantiveram em diferentes desfechos. Esses estudos indicam que investir em relações e autorregulação não compete necessariamente com o ensino de conteúdos; pode criar condições para que ele aconteça melhor.

Uma das explicações está relacionada à autorregulação. Aprender exige iniciar tarefas, sustentar atenção, lidar com erros, adiar respostas impulsivas, persistir, reorganizar estratégias e pedir ajuda. Essas ações são atravessadas por emoção. Um estudante que interpreta o erro como prova de incapacidade pode evitar desafios; outro que aprende a analisar o erro como informação tende a permanecer mais tempo na tarefa. A intervenção docente pode transformar essa relação por meio de feedback, expectativas realistas e oportunidades de revisão.

O sentimento de pertencimento também influencia a participação. Estudantes que percebem que são reconhecidos, que suas contribuições têm valor e que existem adultos confiáveis na escola tendem a engajar-se com maior segurança. O pertencimento não é produzido por discursos motivacionais isolados. Ele depende de experiências repetidas de reconhecimento, justiça e participação. Uma escola

que chama o estudante pelo nome, conhece sua trajetória e oferece espaços de autoria constrói condições socioemocionais para a aprendizagem.

A cooperação é outro elemento relevante. Aprendizagens complexas frequentemente ocorrem em interação, quando estudantes explicam estratégias, comparam soluções e precisam considerar argumentos de outras pessoas. Trabalhos em grupo, entretanto, não produzem cooperação automaticamente. É necessário ensinar formas de distribuir tarefas, escutar, discordar, tomar decisões e resolver impasses. Assim, a competência socioemocional é simultaneamente meio e objeto da atividade pedagógica.

A motivação precisa ser analisada com cautela. Programas socioemocionais não devem buscar fabricar estudantes permanentemente motivados ou positivos. A escola convive com cansaço, frustração, conflitos e interesses diversos. A tarefa pedagógica é criar sentido, oferecer desafios possíveis, permitir escolhas e apoiar a persistência sem negar emoções desagradáveis. A maturidade socioemocional não consiste em sentir-se bem o tempo todo, mas em ampliar recursos para compreender situações e agir de maneira deliberada.

Também é necessário rejeitar o uso das competências socioemocionais como explicação universal para dificuldades acadêmicas. Baixo desempenho pode resultar de lacunas curriculares, barreiras de acessibilidade, condições socioeconômicas, ausências, racismo, problemas de saúde, metodologias inadequadas ou falta de recursos. Dizer que um estudante precisa de mais perseverança pode ocultar responsabilidades institucionais. A análise pedagógica precisa considerar o conjunto de condições que produz a dificuldade.

CLIMA ESCOLAR, PERTENCIMENTO E CONVIVÊNCIA

A educação socioemocional não se limita ao que ocorre em uma aula planejada. Ela é ensinada diariamente pelo modo como a escola distribui voz, autoridade, reconhecimento e consequência. Quando conflitos são resolvidos por humilhação pública, estudantes aprendem que poder autoriza constrangimento. Quando regras são claras, justificadas e aplicadas de forma coerente, aprendem previsibilidade e responsabilidade. O chamado currículo oculto das relações pode confirmar ou contradizer aquilo que a escola declara valorizar.

Clima escolar refere-se às percepções sobre segurança, relações, ensino, pertencimento, justiça e organização institucional. Um clima positivo favorece confiança e disponibilidade para aprender. Isso não significa ausência de conflitos, mas existência de formas legítimas de enfrentá-los. Conflitos são inevitáveis em qualquer comunidade. O problema educativo está em permitir que escalem para violência ou em tratá-los apenas por punição, sem compreender causas, impactos e possibilidades de reparação.

Práticas restaurativas, círculos de diálogo e mediação podem contribuir quando utilizadas com formação adequada e sem coerção. Elas não substituem medidas de proteção em situações graves nem devem colocar vítima e agressor em condições de falsa equivalência. Seu potencial está em ampliar responsabilidade, escuta e reparação em conflitos compatíveis com esse tipo de intervenção. A educação socioemocional precisa caminhar junto com políticas claras contra violência e discriminação.

O bullying constitui um exemplo em que a responsabilização individual é insuficiente. A intimidação sistemática depende de relações de poder, audiência, normas do grupo e respostas dos adultos. Trabalhar apenas autocontrole do agressor ou resiliência da vítima ignora a dinâmica coletiva. A escola precisa agir sobre cultura, supervisão, canais de denúncia, proteção, participação dos pares e resposta institucional. Empatia, nesse caso, precisa ser acompanhada de ação e compromisso com direitos.

Pertencimento também se relaciona à representação. Estudantes precisam encontrar no currículo, nos materiais, nas celebrações e nas posições de protagonismo referências que não os coloquem sempre em lugar de déficit ou invisibilidade. A educação socioemocional perde legitimidade quando pede autoestima a sujeitos que vivenciam discriminação cotidiana sem que a instituição enfrente o problema. Promover bem-estar exige transformar contextos de desvalorização.

A gestão escolar possui papel decisivo nessa dimensão. Horários, distribuição de espaços, procedimentos disciplinares, comunicação com famílias, reuniões pedagógicas e prioridades formativas criam condições para a convivência. A educação socioemocional torna-se política institucional quando deixa de depender exclusivamente da iniciativa de um professor e passa a orientar práticas comuns, acompanhadas e avaliadas coletivamente.

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

A Educação Física oferece condições particularmente férteis para o desenvolvimento socioemocional porque mobiliza corpo, regras, cooperação, oposição, exposição pública, desempenho, frustração e pertencimento de forma intensa. Jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas de aventura produzem situações em que estudantes precisam decidir, lidar com resultados, comunicar-se, reconhecer limites, cuidar de parceiros e assumir diferentes papéis. Contudo, essas aprendizagens não acontecem automaticamente; dependem da mediação pedagógica.

Um ambiente excessivamente orientado para desempenho pode produzir o efeito inverso. Seleção dos mais habilidosos, comparações públicas, punição por erro e valorização exclusiva da vitória podem reforçar vergonha, exclusão e hostilidade. Para que a Educação Física contribua socioemocionalmente, é necessário ampliar repertórios, diversificar critérios de participação, adaptar regras e reconhecer diferentes formas de competência corporal. Inclusão não significa eliminar desafios, mas garantir condições para que todos participem de forma significativa.

A cooperação pode ser ensinada por meio do desenho das tarefas. Jogos em que o objetivo depende da participação de todos, rodízio de funções, desafios coletivos e construção conjunta de estratégias favorecem comunicação e corresponsabilidade. Após a prática, breves momentos de reflexão podem tornar explícitas aprendizagens: o que ajudou o grupo a funcionar? Como reagimos quando alguém errou? Quem teve menos oportunidade de participar? O que mudaríamos na próxima rodada? A reflexão liga experiência corporal e consciência socioemocional.

Competição também pode ser educativa quando enquadrada por princípios de respeito, justiça e autocontrole. Não é necessário eliminar toda disputa, mas distinguir competir de humilhar. O estudante pode aprender a desejar vencer, reconhecer mérito do adversário, lidar com derrota e analisar o próprio

desempenho sem reduzir valor pessoal ao resultado. Essas aprendizagens são relevantes para diferentes situações da vida e não apenas para o esporte.

A relação com o corpo merece atenção especial. Adolescência e infância são períodos marcados por transformações corporais e comparação social. Comentários sobre peso, habilidade, aparência ou desempenho podem produzir sofrimento. O professor de Educação Física precisa construir uma cultura que valorize diversidade corporal, funcionalidade, prazer do movimento e cuidado, evitando práticas que exponham estudantes. A educação socioemocional, nesse componente, também significa desenvolver uma relação menos punitiva com o próprio corpo.

A trajetória profissional de docentes de Educação Física pode contribuir para a gestão de projetos interdisciplinares de convivência, justamente por sua experiência com grupos, regras e mediação de situações corporais. Entretanto, a responsabilidade não deve ser concentrada nesse componente. A formação socioemocional atravessa toda a escola e precisa ser compartilhada por professores, gestão, funcionários, estudantes e famílias.

CULTURA DIGITAL, REDES SOCIAIS E EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

As relações socioemocionais dos estudantes não terminam no portão da escola. Redes sociais, jogos on-line, aplicativos de mensagens e plataformas de vídeo reorganizam formas de pertencimento, exposição, comparação e conflito. A escola precisa compreender a cultura digital como dimensão da vida social, evitando tanto a demonização da tecnologia quanto a ideia de que problemas digitais são externos à educação. A BNCC inclui cultura digital entre as competências gerais e orienta uso crítico, significativo, reflexivo e ético das tecnologias (Brasil, 2018).

No ambiente digital, competências como empatia e tomada de decisão responsável assumem características específicas. A ausência de contato presencial pode reduzir pistas emocionais, facilitar respostas impulsivas e ampliar a circulação de conteúdos. Antes de compartilhar uma imagem, comentar uma publicação ou participar de um grupo que ridiculariza alguém, o estudante precisa considerar consequências que podem ser duradouras. Essas situações oferecem material pedagógico concreto para discutir responsabilidade, reputação, consentimento e direitos.

A atuação anterior em funções de orientação de educação digital evidencia que tecnologia e convivência precisam ser trabalhadas de forma integrada. O Professor Orientador de Educação Digital pode colaborar com projetos sobre cidadania digital, checagem de informações, cyberbullying, privacidade e autoria. Contudo, assim como ocorre com a educação socioemocional em geral, o tema não deve ficar restrito ao laboratório ou a um especialista. Professores de diferentes áreas precisam incorporar questões digitais aos seus objetos de conhecimento e à vida da turma.

Também é necessário discutir comparação social e métricas de popularidade. Curtidas, seguidores, visualizações e filtros produzem sistemas de visibilidade que podem afetar autoestima e percepção de pertencimento. A resposta educativa não é ordenar que estudantes deixem de se importar com essas métricas, mas ajudá-los a compreender como plataformas são desenhadas, como funcionam

mecanismos de recomendação e como identidades são construídas em ambientes digitais. Conhecimento crítico amplia autonomia.

A autorregulação no uso de dispositivos deve ser tratada de modo realista. A escola pode construir combinados de uso, propor períodos de concentração, discutir notificações e desenvolver práticas de atenção. Porém, é inadequado atribuir apenas à força de vontade dos estudantes a responsabilidade por tecnologias desenhadas para disputar atenção. Educação digital e socioemocional precisam incluir análise das características das plataformas, interesses econômicos e estratégias de design persuasivo.

Projetos de produção midiática podem transformar estudantes de consumidores em autores. Podcasts, vídeos, campanhas, jogos e produções multimodais permitem trabalhar planejamento, colaboração, feedback, responsabilidade com o público e revisão. Quando a cultura digital é vivenciada como autoria coletiva, ela pode fortalecer competências socioemocionais sem recorrer a exercícios artificiais sobre emoções.

INCLUSÃO, DIVERSIDADE E EQUIDADE

Uma política de educação socioemocional precisa ser inclusiva desde sua concepção. Comportamentos associados a contato visual, expressão facial, comunicação verbal, tolerância sensorial ou participação em grupo variam entre estudantes e podem estar relacionados a deficiência, neurodiversidade, cultura ou experiências de vida. Avaliar todos por um padrão único de sociabilidade pode produzir exclusão. A escola precisa distinguir objetivos formativos de normas comportamentais arbitrárias.

Estudantes com deficiência têm direito à participação curricular e a adaptações razoáveis. Em atividades socioemocionais, isso significa oferecer diferentes formas de expressão, comunicação e envolvimento. Uma criança que utiliza comunicação alternativa pode participar de rodas de decisão; um estudante autista pode precisar de previsibilidade e opções para lidar com sobrecarga sensorial; estudantes com deficiência intelectual podem se beneficiar de situações concretas e recursos visuais. Inclusão implica remover barreiras, não exigir que todos se comportem da mesma maneira.

A equidade racial também é inseparável do tema. Crianças e adolescentes negros podem vivenciar expectativas diferenciadas sobre comportamento, punições desproporcionais e estereótipos que interpretam assertividade como agressividade. Uma educação socioemocional desatenta a essas relações pode reforçar controle em vez de emancipação. Trabalhar autocontrole sem discutir racismo institucional é pedagogicamente insuficiente. A escola precisa revisar seus próprios critérios de disciplina e reconhecimento.

Questões de gênero também atravessam a expressão emocional. Meninos podem receber mensagens que associam vulnerabilidade à fraqueza; meninas podem ser socialmente pressionadas a agradar, conter conflitos ou assumir cuidado emocional de outros. A educação socioemocional pode problematizar essas expectativas e ampliar repertórios, permitindo que diferentes estudantes expressem medo, afeto, indignação, firmeza e cuidado sem aprisionamento em papéis rígidos.

Desigualdades econômicas afetam oportunidades, experiências de estresse e acesso a recursos. Não é legítimo ensinar resiliência como resposta suficiente à insegurança alimentar, violência territorial ou falta de acesso a serviços. Competências socioemocionais podem ajudar estudantes a enfrentar adversidades, mas não substituem direitos sociais. A escola precisa articular apoio, rede de proteção e políticas públicas, mantendo claro que algumas dificuldades exigem transformação das condições, e não apenas adaptação individual.

Uma abordagem equitativa pergunta não apenas quais competências faltam ao estudante, mas quais condições faltam à instituição para que ele possa participar. Essa inversão é decisiva. Em vez de atribuir desinteresse, impulsividade ou pouca cooperação como traços pessoais, a equipe pode analisar barreiras curriculares, relações, acessibilidade, experiências de discriminação e oportunidades reais de escolha. A educação socioemocional se fortalece quando se torna também ferramenta de reflexão institucional.

O PAPEL DO PROFESSOR E A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

O professor é uma figura importante na educação socioemocional, mas seu papel precisa ser definido com limites. Docentes ensinam por meio das relações que constroem, do modo como respondem ao erro, distribuem oportunidades, regulam conflitos e demonstram respeito. Não precisam atuar como terapeutas nem investigar intimidades. A tarefa pedagógica consiste em criar condições para aprendizagem e convivência, reconhecer sinais de dificuldade e acionar apoios quando necessário.

Freire (1996) ressalta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, disponibilidade para o diálogo, coerência e compromisso ético. Essa perspectiva aproxima a educação socioemocional de uma pedagogia da relação, e não de um treinamento comportamental. O estudante aprende confiança quando encontra adultos confiáveis; aprende escuta quando é escutado; aprende responsabilidade quando percebe que escolhas produzem consequências compreensíveis e proporcionais.

A modelagem do adulto é relevante. Professores não precisam demonstrar perfeição emocional, mas podem explicitar processos adequados: reconhecer um erro, reformular uma fala, pedir desculpas, dizer que precisam de alguns segundos antes de responder a um conflito ou explicar critérios de decisão. Esses gestos mostram que autorregulação não é ausência de emoção; é capacidade de agir com consciência diante dela.

Feedback pedagógico também possui dimensão socioemocional. Comentários que rotulam o estudante como preguiçoso, desatento ou incapaz tendem a transformar dificuldade em identidade. Feedback mais formativo descreve o processo, aponta evidências, reconhece avanços e indica próximos passos. Isso preserva exigência acadêmica sem produzir humilhação. A educação socioemocional não significa reduzir expectativas, mas sustentar desafios em relações de respeito.

A formação docente é indispensável. Professores precisam conhecer desenvolvimento humano, comunicação, manejo de conflitos, inclusão e limites de atuação. Também precisam de espaços para discutir casos e compartilhar estratégias. A exigência de que cada docente resolva individualmente

problemas complexos contradiz a própria lógica socioemocional da cooperação. Equipes adultas também necessitam de confiança, apoio e corresponsabilidade.

As condições de trabalho não podem ser ignoradas. Sobrecarga, falta de tempo, turmas numerosas e violência institucional reduzem possibilidades de atenção individual e planejamento. Programas socioemocionais que acrescentam tarefas sem considerar essas condições podem aumentar pressão sobre professores. A política precisa prever tempo, formação, materiais e apoio da gestão. Cuidar das relações escolares envolve também as relações de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação socioemocional é relevante porque o desenvolvimento dos estudantes não pode ser fragmentado entre uma dimensão cognitiva, supostamente responsável pela aprendizagem, e uma dimensão emocional tratada como assunto privado. Emoções, relações, corpo, linguagem e pensamento formam um sistema integrado. A escola participa desse desenvolvimento por meio do currículo, da convivência, dos vínculos e das oportunidades de participação que oferece cotidianamente.

As evidências disponíveis indicam que intervenções escolares bem planejadas podem favorecer competências socioemocionais, atitudes, comportamento e desempenho acadêmico. Entretanto, resultados dependem da qualidade da implementação e do contexto. A simples adoção de materiais ou programas não garante efeitos positivos. A educação socioemocional precisa estar articulada ao projeto pedagógico, à formação docente, ao clima escolar e às políticas de inclusão e proteção.

O principal cuidado é evitar reducionismos. Competências socioemocionais não são traços fixos nem solução individual para problemas estruturais. Perseverança não substitui condições adequadas de aprendizagem; empatia não substitui enfrentamento de discriminações; autorregulação não autoriza silenciar emoções; resiliência não pode servir para normalizar injustiças. A formação integral exige tanto desenvolver capacidades pessoais quanto transformar contextos que limitam seu exercício.

A Educação Física, a cultura digital e a gestão escolar demonstram como o tema pode ser integrado à vida concreta da escola. Práticas corporais permitem trabalhar cooperação, frustração e respeito; ambientes digitais exigem responsabilidade, empatia e pensamento crítico; a gestão cria condições para que relações e regras sejam coerentes com os valores defendidos. A educação socioemocional é mais potente quando atravessa diferentes espaços e não fica confinada a uma aula específica.

O papel do professor é mediar experiências, modelar relações respeitosas, oferecer feedback, apoiar reflexão e reconhecer quando outras formas de suporte são necessárias. Não cabe ao docente diagnosticar, controlar emoções ou assumir sozinho responsabilidades de cuidado. A instituição precisa oferecer formação, tempo, trabalho coletivo e articulação com famílias e redes. Uma política de desenvolvimento socioemocional também precisa cuidar das condições de trabalho dos adultos.

Conclui-se que a importância da educação socioemocional reside em ampliar a capacidade dos estudantes de compreender a si mesmos, relacionar-se com os outros, participar de decisões, enfrentar desafios e aprender com autonomia. Seu horizonte não deve ser produzir sujeitos apenas adaptados,

obedientes ou produtivos, mas pessoas capazes de agir com responsabilidade, criticidade, empatia e participação democrática. Quando orientada por direitos, equidade e intencionalidade pedagógica, a educação socioemocional contribui de forma consistente para uma escola que ensina conhecimentos e, ao mesmo tempo, forma para a vida coletiva.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

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. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 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.

CASEL – COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING. **CASEL Framework**. Chicago: CASEL, [s.d.]. Disponível em: portal institucional CASEL. Acesso em: 25 ago. 2026.

DARLING-HAMMOND, Linda et al. **Implications for educational practice of the science of learning and development**. *Applied Developmental Science*, v. 24, n. 2, p. 97-140, 2020. DOI: 10.1080/10888691.2018.1537791.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DURLAK, Joseph A. et al. **The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions**. *Child Development*, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

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

IMMORDINO-YANG, Mary Helen; DAMASIO, Antonio. **We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education**. *Mind, Brain, and Education*, v. 1, n. 1, p. 3-10, 2007. DOI: 10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x.

JONES, Stephanie M.; BOUFFARD, Suzanne M. **Social and emotional learning in schools: from programs to strategies**. *Social Policy Report*, v. 26, n. 4, p. 1-33, 2012.

MAHONEY, Joseph L.; DURLAK, Joseph A.; WEISSBERG, Roger P. **An update on social and emotional learning outcome research**. *Phi Delta Kappan*, v. 100, n. 4, p. 18-23, 2018.

OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Skills for social progress: the power of social and emotional skills**. Paris: OECD Publishing, 2015. DOI: 10.1787/9789264226159-en.

OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Beyond academic learning: first results from the Survey of Social and Emotional Skills**. Paris: OECD Publishing, 2021. DOI: 10.1787/92a11084-en.

TAYLOR, Rebecca D.; OBERLE, Eva; DURLAK, Joseph A.; WEISSBERG, Roger P. **Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects**. *Child Development*, v. 88, n. 4, p. 1156-1171, 2017. DOI: 10.1111/cdev.12864.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



A IMPORTÂNCIA DO DOCENTE PARA A CONSTRUÇÃO DO SENSO CRÍTICO DAS CRIANÇAS

THE IMPORTANCE OF THE TEACHER IN DEVELOPING CHILDREN'S CRITICAL THINKING

CRISTIANE BERNARDO COUTO
Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC – UniABC (2004); Professora de Educação Infantil – na CEI Jardim São Luiz 1, Professora de Educação Infantil e Fundamental 1 – na EMEF Cel. Luiz Tenório de Brito.

RESUMO

Sabemos da necessidade de falar sobre a postura do Docente em relação as suas práticas tal qual como mediador de conhecimento e estimulador de pensamento crítico, com focos as crianças na educação infantil. Este profissional presisa estar preparado para lidar com os conflitos que tendem a aparecer em sala de aula, auxiliando a criança a ter uma visão de mundo que o faça refletir levando sempre em consideração a sua bagagem cultural bem como a visão de mundo da criança. È de suma importância refletir sobre o senso crítico uma vez que a criança conviverá em sociedade e precisará tomar decisões a medida com que cresce. Neste artigo buscaremos discutir o papel fundamental do docentena formação do senso critico e por consequencia as tomadas de decisões, como objetivo destacar o papel do docente como participie da formação da criança e sua capacidade de influenciar as crianças em em analisar e refletir a cerca das suas tomadas de decisões. Serão abordadas estratégias práticas e teoricas afim de promover o senso crítico em sala de aula, visando assim uma educação que seja eficaz preparando a criança para que exerça a autonomia, valorizando seu papel como cidadão consciente.

Palavras-chave: Docente; Senso Crítico; Educação; Crianças; Cidadania.

ABSTRACT

We recognize the importance of discussing the teacher's role in relation to their practices as a mediator of knowledge and a promoter of critical thinking, with a focus on children in early childhood education. This professional must be prepared to deal with conflicts that tend to arise in the classroom, helping children develop a worldview that encourages reflection, always taking into account their cultural

background as well as the child's own perspective. Reflecting on critical thinking is of utmost importance, since children will live in society and will need to make decisions as they grow. This article aims to discuss the fundamental role of the teacher in the development of critical thinking and, consequently, in decision-making. Its objective is to highlight the teacher's role as an active participant in the child's formation and their ability to influence children in analyzing and reflecting on their decisions. Practical and theoretical strategies will be addressed in order to promote critical thinking in the classroom, aiming at an effective education that prepares children to exercise autonomy, valuing their role as conscious citizens.

Keywords: Teacher; Critical Thinking; Education; Children; Citizenship.

INTRODUÇÃO

A escolha desse tema deve-se ao fato da importância de enxergar a criança e suas potencialidades como parte da sociedade, em sua inteireza e capacidade de produção de cultura, uma vez que esta criança tem a capacidade de transitar em diferentes papeis sociais como casa, escola, casa de parentes e diferentes contextos, observamos que esta transitação por diferentes espaços sociais, ela assume papeis diversos e constroí assim sua identidade merecendo ser vista e valorizada em sua complexidade.

Pesquisas e estudos apontam que um adulto autonomo, desde pequeno foi incentivado a fazer pequenas escolhas e tomar pequenas decisões, seja de escolha de um brinquedo, roupa ou até mesmo contribuições significativa a cerca do cardápio familar, permitir que a criança participe da sua rotina escolar é uma atividade de grande importância para o desenvolvimento das crianças em muitos aspectos tais como: cognitivo, emocional e social.

O docente precisa estar preparado para atuar como mediador nesta tomada de decisão da criança, ser um bom ouvinte e auxiliar nesta construção do pensamento, sem interferir no seu ato de pensar, mas pontuando a necessidade de reflexão.

O mundo infantil é marcado por representações de como eles veem e compreendem o mundo, a criança através do brincar desempenha diversos papéis e com a brincadeira existe a possibilidade de estimular a criticidade ampliando a sua visão de mundo.

Ao que tange a criança, ela é vista como um ser em desenvolvimento, no entanto ela é um agente ativo da sociedade. Com sua capacidade de transitar em diversos espaços sociais assumindo diferentes papeis ela acaba por contribuir para uma identidade coletiva. Neste contexto cabe ao professor reconhecer e valorizar as potencialidades das crianças, promovendo uma educação que valorize sua inteireza.

A criança que se expressa consegue estabelecer relações do seu mundo interior com o exterior, adquirindo e reformulando conceitos, refletindo sobre suas capacidades, envolvendo-se afetivamente e operando mentalmente. Assim, ela externaliza sentimentos e expressa pensamentos. De modo geral podemos dizer que essa prática, é um fator primordial em seu desenvolvimento.

È comum vermos em algumas abordagens a priori ser a transmissão de conhecimento e habilidades técnicas, em detrimento da formação e critica criativa das crianças. Este estudo tem como finalidade abordar a importância de valorizar a manifestação de conhecimento da criança dentro do ambiente escolar, visto como algo rico, significativo e prazeroso, enxergando o professor como capaz de contribuir com a construção do senso critico da criança que é um ser em desenvolvimento, não entregando as crianças uma resposta pronta, mas propiciando convites a refletir sobre as ações e através da ludicidade ampliando a sua visão de si e do outro, Este convite a reflexão é uma prática tão constante e rotineira dentro das escolas, os profissionais de educação devem refletir se estão incentivando as crianças importunidade de se expressarem e criarem respeitando seu modo de pensar e agir e não levando em conta como algo mecânico mas sim todo pensamento como forma genuína de expressão.

OJETIVO GERAL

Analisar o papel do docente na formação do senso crítico das crianças e sua contribuição para uma educação integral e transformadora.

OJETIVOS ESPECIFICOS

* Identificar a importância do pensamento da criança como uma forma de expressão e comunicação de forma a produzir e reproduzir cultura

* Analisar as estratégias que os docentes podem utilizar de modo a promover o senso critico das crianças.

* Discutir a importância da participação das crianças na construção do seu conhecimento bem como as tomadas de decisões em sala de aula.

* Refletir sobre os desafios e as oportunidades para a promoção do senso crítico das crianças em contextos educacionais diversos

* Propor estratégias e atividades práticas para os professores integrarem o pensamento crítico na educação infantil de forma eficaz e significativa.

* Propor recomendações para a formação de docentes e a prática pedagógica visando a promoção do senso critico das crianças.

JUSTIFICATIVA:

As crianças desde quando nascem começam a ter contato com o mundo, e a partir disso iniciam neste primeiro contato sua jornada de desenvolvimento, aprendem a balbuciar engatinhar e manter relações com as pessoas e tudo a seu redor, aos poucos começam a se expressar corporalmente, em busca de compreensão e apreensão do mundo que a cerca.

> [...] a criança desde bebê mantém contato com as cores visando explorar os sentidos e a curiosidade dos bebês em relação ao mundo físico, tendo em vista que, nesse período, descobrem o mundo através do conhecimento do seu próprio corpo e dos objetos com que eles têm possibilidade de interagir. (CUNHA, 1999, p. 18).

Portanto, a criança conforme mantém contato e interage com o meio a criança vai apresentando avanços em seu desenvolvimento.

As contribuições das crianças são imensas, seja por sua base cultural seja com a forma que vêem o mundo a sua volta, quando nos debruçamos a estes pensamentos vemos a necessidade de repensar na educação e o papel do docente na formação das crianças Em um mundo cada vez mais complexo, tecnológico e globalizado, é fundamental que as crianças sejam capazes de exercer a criticidade e tomar decisões cada vez mais conscientes, através das frustrações compreender a possibilidade de aprender observando as suas tomadas de decisões.

Piaget (1978) considera que o conhecimento da criança resulta na interação e ação com o ambiente em que vive. Sendo assim todo conhecimento é uma edificação que vai sendo ordenada desde a infância, por meio de interações com o sujeito e tudo que busca conhecer. Neste sentido pode-se dizer que seu processo evolutivo é gradativo aos poucos vai desenvolvendo sem sua totalidade.

Em um contexto que as informações são abundantes, e a capacidade de analisar e criticar é fundamental para a formação do individuo, é crucial que a educação priorize a formação critica e criativa das crianças, e é neste cenário que o docente deve atuar, mostrando as crianças que suas capacidades vão alem das expectativas do seu entorno, que o pensamento crítico é constituído a medida em que a criança é desafiada a pensar r refletir sobre diferentes cenários em que convive.

Em vista disso este presente trabalho visa caracterizar através de pesquisas bibliográficas a importância da criticidade desenvolvimento infantil, além disso, é importante que educadores, professores de educação infantil conheçam as relações do individuo e sua visão de mundo, enxergando cada criança como única, e os aprendizados de forma cerne, onde cada criança se expressa e aprende de uma forma diferente com diversas aprendizagem e apropriação do saber para melhor orientar as crianças, deixando-as expressarem através dos seus pensamentos e por conseqüência pela sua criticidade.

SITUAÇÃO PROBLEMA

Na educação infantil, as crianças estão constantemente explorando e aprendendo sobre o mundo ao seu redor. No entanto, muitas vezes, as práticas educacionais tradicionais não valorizam suficientemente o pensamento crítico e criativo das crianças, isso pode levar a uma falta de senso crítico e criativa das crianças. Isso pode levar a uma falta de senso crítico e de capacidade de análise e reflexão das crianças o que pode afetar a sua capacidade de tomar decisões informadas a participar ativamente da sociedade.

No entanto, a ludicidade pode ser uma ferramenta poderosa para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Podendo assim ajudar a desenvolver a criatividade, a coordenação motora, a percepção visual e a expressão emocional para que seja possível exercitar o pensamento critico.

Portanto, surge a seguinte pergunta: Como o docente pode contribuir para a construção do senso critico das crianças e promover uma educação integral e transformadora?

A IMPORTÂNCIA DO DOCENTE PARA A CONSTRUÇÃO DO SENSO CRITICO DAS CRIANÇAS.

Ao que diz respeito a criticidade podemos iniciar dizendo que para a criança, o pensamento é uma expressão de mundo e nunca uma simples imitação de papeis a criança pensa e externaliza conforme o modelo interior, a representação mental que possui do objeto a ser pensado, em vista disso a ludicidade tem sido compreendida como um meio que permite a criança organizar informações, processar experiências vividas e pensadas, estimulando-a a desenvolver um estilo de representação singular do mundo.

O desenvolvimento do pensamento da criança está ligado á capacidade representativa, para que o pensamento aconteça é necessário que haja a capacidade de tornar presente, isto é, de substituir coisas ausentes por meio de palavras e imagens. A cada representação que a criança faz, o pensamento passa a ser uma necessidade, e é assim que elas vão se desenvolvendo em sua totalidade.

> *A imaginação criadora permite ao ser humano conceber situações, fatos, idéias e sentimentos que se realizam como imagens internas, a partir da manipulação da linguagem. É essa capacidade de formar imagens que torna possível a evolução do homem e o desenvolvimento da criança; visualizar situações que não existem, mas que podem vir a existir abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência imediata (PCN, Arte, vol. 2, p. 30, 1997).*

Ocorre nas crianças o conceito espontâneo sobre os fatos que vivenciam e as situações que mesmo sendo pequenas já passaram, observaram, evidenciou e criará um conceito criando um pensamento sobre aquele tipo de conhecimento, Este ato de criar é capaz de fornecer novos conhecimentos, novas expectativas e nova compreensão para a ação futura, o crescimento mental depende das relações ricas entre as crianças e o seu meio, tal relação é o ingrediente básico de qualquer experiência de criticidade.

Atentos a esta questão cabe ao docente levar todas estas questões em seu fazer pedagógico, seja a forma com a criança vê o mundo, no ato de brincar que transmuta muitos saberes seja através dos desenhos e interpretações de histórias ao qual ouve ou cria.

Pillar (2006) afirma que a criança não nasce sabendo ou criar que este conhecimento é construído a partir da sua relação direta com o objeto, assim são suas estruturas mentais que definem as suas possibilidades quanto a representação e interpretação do objeto. Desta forma a criança é o sujeito de seu processo, ela aprende a a partir de sua interação com o meio Vários teóricos seguem essa linha de pensamento quanto ao desenho infantil, dentre eles Vigotski, Piaget entre outros.

Luquet (1979, p. 213-214), ressalta que “o desenho infantil, enquanto manifestação da atividade da criança permite penetrar na sua psicologia e, portanto, determinar em que ponto ela se parece ou não com a do adulto”. Isto porque, ao desenhar a criança inspira-se não só em modelos que se apresentam diante dos olhos, mas, sim, na imagem que tem em seu interior no momento em que desenha, assim, o desenho é uma forma de representação que pode revelar o conteúdo da imagem mental da criança.

Piaget por sua vez relata a importância das formas de representação que as crianças utilizam nas suas interações com o mundo. Por isso, elas devem ser respeitadas nos seus modos de falar, brincar e imaginar.

> *Quando a criança consegue evoluir das linhas retas para as bolinhas é sinal de que está concluindo o maternal. Coincidentemente, o fechamento do círculo no papel simboliza o fechamento do ciclo básico de desenvolvimento, importante tanto para sua estruturação como indivíduo quanto para formar a competência para a escrita. (CAMPOS, 2003, p.34)*

Quando falamos sobre infância a forma de olhar o mundo e o sentido da criticidade notamos que o sentido foi sendo transfigurado por meio de novas concepções de criança, como se observa ao longo do tempo a cultura evoluiu. A história social da criança e da família, segundo Ariès (1981), tomou diferentes caminhos em cada período histórico, inicialmente não existia o sentimento de infância, a criança era considerada adulto em miniatura (adulto centro), ser ingênuo e incompleto que estava em processo para tornar-se alguém, a família, por sua vez, era pautada em uma realidade mais

moral/social e menos sentimental. Com o tempo, essa visão foi sendo gradativamente modificada. Atualmente há uma nova concepção de infância bem evoluída (reconhecimento daparticularidade e consciência sobre o universo infantil), isto é, crianças, sujeitos de direitos que são preparadas para tornarem-se futuros cidadãos dignos e responsáveis, capazes de transformar o mundo a sua volta. Tendo em vista este conceito é notorio e palpavel compreender que a criança é capaz de exercitar o pensamento crítico como parte de uma sociedade,

> *A concepção de criança é uma noção historicamente construída e consequentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época […] a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. (BRASIL, 1998, p. 21).*

E assim esta criança chega à escola e se depara com o docente, ao qual precisa criar vínculos ser participe de uma rotina escolar, conviver com diferentes grupos sociais e se adequar em diferentes núcleos estruturais, diferentes faixas etárias, o docente precisa proporcionar um ambiente seguro emocionalmente, onde os vínculos afetivos sejam estabelecidos entre as crianças que já fazem parte da escola e aquelas que estão chegando, para que ela se sinta confortável em se expressar de diferentes formas, para favorecer o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico, além de promover autonomia, autoconfiança e expressão pessoal. O acolhimento também envolve a parceria com as famílias, fundamental para nortear o trabalho do docente afim de construir um ambiente de confiança e respeito às diversidades. Para que seja possível entender o contexto social da criança e assim contribuir para sua formação. Como destaca o Cedes (1995):

> *"A ambientação e o acolhimento representam um ponto privilegiado de encontro entre a escola, a infância e as famílias, visto que fornecem oportunidades preciosas de conhecimento e colaboração.* que podem se iniciar por *meio de contatos e encontros, mesmo antes da entrada na escola. È certamente importante a capacidade do professor e da escola em seu todo, acolher as crianças de de podo personalizado e lidar com suas emoções e com os familiares durante os delicados momentos de separação e ambientação cotidiana e de construção de novas relações com os colegas e outros adultos"(**Cedes, 1995**)*

È assim que a criança chega a escolar e se depara com o professor que tem um papel crucial de escuta e valorização da bagagem cultural desta criança, segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)- 1998, para que as crianças possam criar suas produções, pensamentos desejos e anseios é preciso que o professor ofereça oportunidades diversas para que se familiarizem com alguns procedimentos ligados aos materiais utilizados, aos diversos tipos de suportes e para que possam refletir sobre os resultados obtidos.

O docente exerce um papel importante ao promover experiências que envolvam a resolução de problemas, a análise de situações do cotidiano e a tomada de decisões. Ao invés de conduzir sempre pelo caminho mais rápido, o professor que fomenta o pensamento crítico permite que a criança experimente, erre, revise suas idéias e construa novos entendimentos. Outro aspecto relevante é o exemplo. O professor que questiona, que demonstra curiosidade e que busca diferentes perspectivas também ensina, por meio de sua postura, como pensar criticamente. A criança aprende não apenas pelo que lhe é dito, mas pelo que observa nas atitudes do adulto.

Cabe a este docente ter domínio das garantias no processo argumentativo, sejam elas explícitas ou implícitas, revela-se tão essencial quanto a consistência dos dados e das conclusões. Sem essas garantias bem estabelecidas, o argumento corre o risco de não ser reconhecido como válido nem de cumprir sua função, especialmente quando se trata de promover processos cognitivos de aprendizagem com significado. Além disso, a organização sintática, o sentido atribuído aos termos e a forma como esses elementos se articulam dentro de uma estrutura lógico-silogística constituem aspectos fundamentais para sua finalidade principal: a transmissão do conhecimento. Nesse contexto, o estudo de caso mencionado reforça, segundo Nascimento e Vieira (2008), a relevância das garantias na argumentação, como se observa na seguinte passagem:

> [...] “as garantias enunciadas explicitamente pelo formador passaram a estruturar todos os argumentos subsequentes, sendo que tal estruturação operou através de restrições semânticas impostas pelas próprias garantias; no caso, as definições de repouso. Desta forma, isso nos remete a uma questão de dialogia orientada, pois o papel que as garantias exerceram internamente na estrutura de todos os argumentos esteve profundamente ligado ao plano semântico dos argumentos colocados inicialmente pelo formador. (NASCIMENTO; VIEIRA, 2008, p. 16).

Dessa forma, investir na formação de professores conscientes de seu papel é investir em uma educação mais reflexiva, democrática e transformadora. O desenvolvimento do pensamento crítico desde a infância contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, capazes de compreender o mundo de forma mais ampla e atuar nele de maneira ética e responsável.

Olhando por este âmbito o professor é peça-chave nesse processo, sendo responsável por criar condições para que a criança não apenas aprenda, mas pense, questione e se torne protagonista de sua própria aprendizagem.

A conexão entre professor e criança é um dos pilares fundamentais para a construção da criticidade e da autonomia no contexto educacional, especialmente na infância. É por meio das relações estabelecidas no cotidiano escolar que a criança encontra segurança para se expressar, questionar e construir conhecimentos de maneira significativa. Nesse sentido, o vínculo afetivo entre educador e educando não é apenas um elemento complementar, mas parte essencial do processo de aprendizagem.

> *Precisamos de uma educação que compreenda as especificidades de cada um, mas que trate o outro como ser “igual” em direitos, sobretudo no direito à vida, a uma identidade, a ser livre etc. Para tanto “só uma educação que tenda para uma cultura realmente cívica partilhada por todos poderá impedir que as diferenças continuem a gerar desigualdades e as particularidades a inspirar inimizades” (STAVENHAGEN, 2001, p.250).*

Quando o professor se coloca como alguém disponível para escutar, acolher e dialogar, ele cria um ambiente propício ao desenvolvimento do pensamento crítico. A criança, ao sentir que sua voz é valorizada, passa a participar mais ativamente das situações propostas, levantando hipóteses, fazendo perguntas e buscando compreender o mundo ao seu redor. Essa postura investigativa é a base da criticidade, que começa a se formar desde cedo, nas pequenas interações e experiências vividas no espaço escolar.

Além disso, a autonomia se constrói na medida em que a criança é incentivada a tomar decisões, fazer escolhas e assumir responsabilidades compatíveis com sua faixa etária. O professor, nesse processo, atua como mediador, oferecendo suporte sem limitar a ação da criança. Ao invés de apresentar respostas prontas, ele provoca reflexões, encoraja tentativas e valoriza o percurso de aprendizagem, inclusive os erros, que passam a ser compreendidos como parte do processo.

A conexão estabelecida também se revela nas intencionalidades pedagógicas do professor. Ao planejar atividades que considerem os interesses, as curiosidades e as necessidades das crianças, o educador demonstra respeito pela individualidade e promove um ensino mais significativo. Essa escuta sensível possibilita que as propostas façam sentido para o grupo, favorecendo o engajamento e a participação ativa.

Outro aspecto relevante é o exemplo que o professor oferece em suas atitudes. Ao demonstrar curiosidade, respeito às opiniões diversas e disposição para aprender, ele ensina, na prática, comportamentos essenciais para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade. A criança observa, imita e internaliza essas posturas, levando-as para além do ambiente escolar.

Portanto, a construção da criticidade e da autonomia não ocorre de forma isolada, mas na relação com o outro. O professor, ao estabelecer uma conexão genuína com a criança, torna-se um agente transformador, capaz de promover experiências que estimulam o pensar, o questionar e o agir de maneira consciente. Investir nessa relação é investir na formação de sujeitos mais participativos, reflexivos e preparados para interagir com o mundo de forma ética e responsável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o presente estudo, vemos que as a relação entre docente e a criança possui um papel muito importante no desenvolvimento infantil e que nas diversas abordagens apresentadas não existem divergências entre os autores no que diz respeito à importância do professor na construção do pensamento, dentro do processo de desenvolvimento como ser humano.

A criticidade é base de análise importante do progresso da criança. O seu desenvolvimento contribui para a representação simbólica, para o desenvolvimento motor, emocional e consequentemente para a aprendizagem como um todo.

Diante da bibliografia utilizada para realização deste artigo é possível dizer que a relação entre professor e criança.

Destaca-se que a qualidade da relação entre professor e criança é determinante para esse processo. O vínculo afetivo, a escuta ativa e o respeito às singularidades criam um ambiente seguro, no qual a criança se sente encorajada a se expressar, questionar e construir sentidos sobre o mundo. Ao mesmo tempo, práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a investigação e a resolução de problemas contribuem para o desenvolvimento de habilidades essenciais à formação integral.

Nessas considerações é importante mencionar que o conhecimento da criticidade deve contribuir para a construção do imaginário das crianças, sendo mais um recurso que o professor poderá utilizar para melhor compreendê-las Nesse sentido, deve-se refletir e observar que a arte na escola facilita o diálogo entre o aluno e o professor, mesmo que a criança não dialogue com o professor, ela poderá conversar com ele através dos pensamentos obtendo uma escuta ativa o que por sua vez, fará o professor compreender seus anseios. A criticidade é de suma importância, pois a leitura de um simples desenho pode revelar aspectos da vida de uma criança até então desconhecido pelo professor.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Suzana Rangel Vieira**. Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PIAGET, Jean, **A Formação do Símbolo na Criança**, 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 1973.

PIAGET, Jean, **A Linguagem e o Pensamento da Criança**, 3ª ed. Tr. Manoel de Campos, Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

CEDES, Unicamp, **Educação e sociedade,** volume 19 ª Ed. Tr Carlos Brandão.

DERDYCK, Edith, **Formas de Pensar o Desenho: Desenvolvimento do Grafismo,** São Paulo: Scipione, 1989.

BRASIL: MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil: Conhecimento de Mundo.** V.3, 1998.

PIAGET, Jean, **A Equilibração das Estruturas Cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar,

1976.

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

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas,

1985.

NASCIMENTO, VIEIRA. **Contribuições e limites do padrão de argumento** de Toulmin aplicado em situações argumentativas de sala de aula de ciências. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Vol. 8, Num. 2, p. 1-20, 2008.

STAVENHAGEN, Rodolfo. **A sociologia do subdesenvolvimento: Colonialismo, classes sociaise estratificação interétnica** São Paulo, SP:Scipione



MUSICOTERAPIA E AUTISMO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MUSIC THERAPY AND AUTISM: CONTRIBUTIONS TO CHILD DEVELOPMENT

CRISTIANE DA SILVA LOPES
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2016); Especialista em Psicopedagia Clinica, Hospitalar e Educacional pela Faculdade de Tecnologia do Vale de Ivai (2024); Professora de Educação Infantil – no CEI Angela Maria Fernandes

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que apresenta manifestações diversas, podendo envolver diferenças na comunicação, na interação social, nos padrões comportamentais, nos interesses e na forma de responder aos estímulos do ambiente. Diante dessa diversidade, torna-se necessário desenvolver práticas que respeitem as singularidades de cada criança e ampliem suas possibilidades de participação, comunicação, aprendizagem e expressão. Nesse contexto, a musicoterapia apresenta-se como uma intervenção que utiliza experiências musicais e a relação terapêutica como recursos para favorecer diferentes dimensões do desenvolvimento. O objetivo deste artigo é analisar as contribuições da musicoterapia para o desenvolvimento infantil de crianças com TEA, considerando tanto os aspectos terapêuticos quanto suas possíveis relações com a educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentada em estudos científicos, revisões de literatura e produções acadêmicas relacionadas à musicoterapia, ao autismo e ao desenvolvimento infantil. A literatura analisada apresenta resultados promissores, especialmente em aspectos relacionados à melhora global, qualidade de vida, comunicação, interação e participação, embora ainda existam limitações metodológicas e diferenças entre os estudos. Destaca-se a necessidade de diferenciar a musicoterapia, enquanto intervenção terapêutica especializada, das atividades musicais desenvolvidas no contexto escolar. Conclui-se que a musicoterapia pode constituir importante recurso complementar no acompanhamento de crianças com

TEA, especialmente quando realizada de forma individualizada e integrada a uma perspectiva interdisciplinar. No campo educacional, a música também pode favorecer experiências inclusivas, ampliando oportunidades de interação, expressão e aprendizagem.

Palavras-chave: Musicoterapia; Transtorno do Espectro Autista; Desenvolvimento infantil; Educação inclusiva; Música.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental condition characterized by diverse manifestations, which may involve differences in communication, social interaction, behavioral patterns, interests, and responses to environmental stimuli. Given this diversity, it is necessary to develop practices that respect each child's unique characteristics and expand their possibilities for participation, communication, learning, and expression. In this context, music therapy emerges as an intervention that utilizes musical experiences and the therapeutic relationship as resources to foster various dimensions of development. This article aims to analyze the contributions of music therapy to the development of children with ASD, considering both therapeutic aspects and potential connections to inclusive education. This study is a descriptive, qualitative literature review based on scientific studies, literature reviews, and academic works related to music therapy, autism, and child development. The analyzed literature presents promising results—particularly regarding overall improvement, quality of life, communication, interaction, and participation—although methodological limitations and variations among studies persist. The study highlights the need to distinguish music therapy, as a specialized therapeutic intervention, from musical activities conducted within the school setting. It concludes that music therapy can serve as a valuable complementary resource in supporting children with ASD, especially when implemented in an individualized manner and integrated into an interdisciplinary approach. In the educational sphere, music can also foster inclusive experiences, broadening opportunities for interaction, expression, and learning.

Keywords: Music therapy; Autism Spectrum Disorder; Child development; Inclusive education; Music.

INTRODUÇÃO

A infância constitui um período marcado por intensas transformações e aprendizagens. É durante os primeiros anos de vida que a criança amplia suas formas de comunicação, desenvolve relações sociais, explora o ambiente, constrói conhecimentos e experimenta diferentes maneiras de expressar

sentimentos, interesses e necessidades. Entretanto, o desenvolvimento infantil não ocorre de maneira uniforme, pois cada criança possui características, ritmos e formas próprias de aprender e interagir.

Essa compreensão torna-se especialmente importante quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O autismo apresenta manifestações heterogêneas, o que significa que não existe uma única forma de ser ou de desenvolver-se dentro do espectro. Algumas crianças podem utilizar predominantemente a linguagem oral, enquanto outras podem utilizar diferentes formas de comunicação. Algumas demonstram maior facilidade em participar de situações coletivas, enquanto outras necessitam de mediações e adaptações para ampliar sua participação.

Nesse cenário, a busca por estratégias que valorizem as potencialidades da criança e respeitem suas singularidades é fundamental. Entre as possibilidades de intervenção encontra-se a musicoterapia, área que utiliza a música e as experiências musicais como elementos de um processo terapêutico.

A relação entre música e desenvolvimento infantil não é recente. A música está presente em diferentes experiências da infância, nas brincadeiras, cantigas, histórias, movimentos e formas de expressão. No caso de crianças com TEA, entretanto, a experiência musical pode adquirir características específicas quando inserida em um processo musicoterapêutico planejado.

A literatura científica tem investigado os efeitos da musicoterapia em pessoas autistas. A revisão Cochrane de Geretsegger et al. (2022) encontrou evidências de que a musicoterapia provavelmente produz benefícios em aspectos como melhora global, qualidade de vida, embora a certeza das evidências varie conforme o resultado analisado.

Estudos brasileiros também têm discutido as possibilidades da intervenção musical. Dias (2025), em revisão de escopo sobre musicoterapia em crianças com autismo, identificou relatos de melhorias na comunicação e na interação social após as intervenções, inclusive com possíveis repercussões em outros contextos da vida da criança, como casa e escola.

É necessário, contudo, evitar uma compreensão simplista da musicoterapia, a música não deve ser apresentada como uma cura para o autismo, nem como substituta de outras formas de acompanhamento. Seus possíveis benefícios precisam ser compreendidos dentro de um processo individualizado, considerando as características da criança e os objetivos definidos pelo profissional.

Além da dimensão terapêutica, é importante refletir sobre a presença da música no ambiente educacional. Na Educação Infantil, atividades musicais podem favorecer interação, movimento, linguagem, expressão e participação. Entretanto, atividade musical pedagógica e musicoterapia não são sinônimos, a primeira integra o processo educativo; a segunda constitui uma intervenção terapêutica especializada.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da musicoterapia para o desenvolvimento infantil de crianças com TEA, articulando aspectos relacionados à comunicação,

interação social, cognição, expressão emocional e desenvolvimento sensório-motor com a perspectiva da educação inclusiva.

A relevância deste estudo está relacionada à necessidade de ampliar a compreensão sobre práticas que possam favorecer a participação e a qualidade de vida de crianças autistas, valorizando não somente suas dificuldades, mas também suas possibilidades de expressão, criação e aprendizagem.

MUSICOTERAPIA E AUTISMO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O Transtorno do Espectro Autista está relacionado ao desenvolvimento neurológico e apresenta características que podem afetar a comunicação e a interação social, além da presença de comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos. A expressão “espectro” evidencia justamente a diversidade das manifestações.

Essa diversidade precisa ser considerada no planejamento das intervenções, uma prática adequada para determinada criança pode não apresentar os mesmos efeitos para outra, por isso, a individualização constitui um princípio fundamental.

A compreensão contemporânea do autismo também exige superar uma perspectiva exclusivamente centrada no déficit, embora seja necessário reconhecer as dificuldades que podem estar presentes, é igualmente importante identificar habilidades, interesses e formas particulares de comunicação.

A criança autista deve ser compreendida como sujeito de direitos, participante de diferentes espaços sociais e capaz de construir aprendizagens. A intervenção profissional precisa, portanto, buscar ampliar suas possibilidades de participação e autonomia.

No desenvolvimento infantil, comunicação e interação possuem papel central, a criança aprende por meio da relação com pessoas, objetos e ambientes. Para algumas crianças com TEA, determinadas formas convencionais de interação podem apresentar desafios, sendo necessário ampliar as possibilidades de comunicação. Nesse sentido, a música pode oferecer uma forma alternativa de participação, o ritmo, a repetição, as pausas, os movimentos e os sons podem constituir elementos compartilhados entre criança e adulto.

Sampaio, Loureiro e Gomes (2015) discutem a relação entre musicoterapia e autismo a partir de fundamentos das neurociências, destacando possibilidades relacionadas à comunicação não verbal e à interação social. Assim, compreender o desenvolvimento da criança autista implica considerar diferentes formas de expressão, sem estabelecer como único parâmetro o comportamento considerado típico.

MUSICOTERAPIA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A musicoterapia pode ser compreendida como uma prática terapêutica que utiliza experiências musicais dentro de uma relação profissional planejada. A música, nesse processo, não é apenas um objeto artístico ou recreativo, mas um meio de comunicação, expressão e interação.

As experiências podem envolver canto, improvisação, instrumentos musicais, movimento, escuta, criação e outras possibilidades. A escolha das estratégias depende dos objetivos terapêuticos e das características da pessoa atendida.

Um aspecto fundamental é a relação estabelecida entre terapeuta e criança, o profissional precisa observar as respostas apresentadas durante as experiências musicais, identificando interesses, iniciativas, desconfortos e possibilidades de interação. Essa característica diferencia a musicoterapia de uma simples atividade musical.

Uma criança que participa de uma cantiga na escola está vivenciando uma experiência musical pedagógica, já uma sessão realizada por um musicoterapeuta, com objetivos terapêuticos definidos e acompanhamento profissional, caracteriza-se por outra finalidade.

Essa diferenciação é especialmente importante quando o tema é inclusão escolar. A escola pode utilizar a música como recurso pedagógico sem transformar suas atividades em terapia.

A literatura brasileira demonstra que a música vem sendo estudada como estratégia de cuidado para crianças com TEA. Franzoi et al. (2016) observaram que uma intervenção musical favoreceu experiências lúdicas, sensoriais, motoras, de linguagem e interação.

Portanto, a música pode assumir diferentes funções conforme o contexto, na musicoterapia, integra um processo terapêutico; na escola, pode constituir recurso pedagógico e cultural; em outros espaços, pode estar relacionada ao lazer e à expressão artística.

CONTRIBUIÇÕES DA MUSICOTERAPIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA

A musicoterapia apresenta possibilidades de atuação em diferentes dimensões do desenvolvimento, é importante destacar que essas contribuições não devem ser compreendidas como resultados automáticos e cada criança apresenta necessidades específicas e responde de maneira particular às experiências.

COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM

A comunicação constitui uma das dimensões mais discutidas quando se aborda a relação entre musicoterapia e autismo. A música apresenta uma organização temporal que pode favorecer

experiências de alternância, quando o terapeuta produz determinado som e aguarda uma resposta da criança, estabelece-se uma situação de troca.

Essa troca pode ocorrer por meio da fala, vocalização, gesto, movimento, olhar, instrumento ou outra forma de expressão. Canções conhecidas também podem oferecer previsibilidade, a criança pode antecipar determinado momento da música, realizar um gesto ou produzir um som. A comunicação, portanto, não deve ser reduzida à fala, deve-se valorizar diferentes formas de expressão amplia as possibilidades de participação da criança.

A revisão de Dias (2025) identificou resultados relacionados à comunicação e interação social em diferentes estudos sobre musicoterapia e crianças autistas, embora também tenha apontado limitações na literatura disponível.

Dessa forma, o principal potencial da música nesse campo está na criação de situações comunicativas significativas, respeitando o modo particular como cada criança se expressa.

INTERAÇÃO SOCIAL

A interação social envolve a capacidade de compartilhar experiências com outras pessoas e para algumas crianças com TEA, determinadas situações sociais podem representar desafios.

A experiência musical pode criar um contexto estruturado de encontro e cantar em conjunto, alternar instrumentos ou acompanhar um ritmo são ações que podem favorecer a atenção compartilhada e a percepção do outro.

A atividade musical também permite que o terapeuta acompanhe as iniciativas da criança e quando ela produz determinado som, por exemplo, o profissional pode responder musicalmente e criar uma sequência de troca. Esse processo pode favorecer a compreensão de que a ação de uma pessoa pode produzir uma resposta em outra.

É importante destacar que a musicoterapia não deve ser utilizada para obrigar a criança a estabelecer contato social de determinada maneira, essa proposta deve respeitar seus limites e reconhecer suas formas próprias de interação.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

As experiências musicais envolvem atenção, memória, percepção e organização temporal e ao acompanhar uma sequência rítmica, a criança precisa perceber mudanças e antecipar acontecimentos e quando repete uma música, pode recordar estruturas anteriormente vivenciadas. Essas experiências podem oferecer oportunidades para o desenvolvimento de determinadas habilidades cognitivas.

Entretanto, não se deve afirmar que qualquer atividade musical produzirá automaticamente melhorias cognitivas generalizadas, os resultados dependem da intervenção, do contexto e das características individuais.

A música pode ser entendida como um meio que oferece experiências estruturadas de atenção, memória e resolução de problemas, especialmente quando os objetivos são planejados de maneira adequada.

EXPRESSÃO EMOCIONAL

Outro aspecto relevante é a possibilidade de expressão. Nem todas as crianças conseguem ou desejam comunicar verbalmente aquilo que sentem, sons, movimentos e escolhas musicais podem constituir formas alternativas de expressão e a música pode proporcionar um ambiente no qual a criança tenha liberdade para experimentar diferentes sons e intensidades.

O profissional deve estar atento às respostas apresentadas pela criança, evitando interpretar automaticamente determinado comportamento como expressão de uma emoção específica e a escuta e a observação são fundamentais. Nesse sentido, a musicoterapia pode favorecer um espaço relacional em que a criança tenha suas manifestações reconhecidas e acolhidas.

ASPECTOS SENSORIAIS E MOTORES

A música envolve estímulos auditivos, visuais e corporais. Instrumentos, movimentos e ritmos podem proporcionar diferentes experiências sensoriais.

Entretanto, a utilização desses recursos deve ser cuidadosa, pois crianças com TEA podem apresentar diferentes formas de processamento sensorial.

O volume do som, a intensidade dos instrumentos e a duração da atividade precisam ser ajustados conforme a resposta da criança.

Do ponto de vista motor, tocar instrumentos, bater palmas, movimentar-se e acompanhar ritmos podem envolver coordenação motora fina e ampla.

Mais importante do que executar corretamente determinado movimento é possibilitar que a criança participe da experiência de acordo com suas possibilidades.

MUSICOTERAPIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva pressupõe a construção de condições para que todas as crianças tenham acesso às experiências educativas e possam participar delas.

No caso da criança com TEA, isso significa considerar suas características e criar estratégias que favoreçam comunicação, participação, interação e aprendizagem, sendo assim a música pode ser um recurso importante nesse processo.

A MÚSICA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música está profundamente relacionada à cultura infantil, as cantigas, brincadeiras de roda, histórias cantadas e atividades com instrumentos podem integrar o cotidiano da Educação Infantil e essas experiências permitem diferentes formas de participação.

Uma criança pode cantar; outra pode acompanhar com movimentos; outra pode tocar um instrumento; outra pode observar e participar gradualmente. Essa flexibilidade pode ser especialmente importante para uma proposta inclusiva.

O professor pode utilizar músicas para organizar momentos da rotina, introduzir histórias, favorecer movimentos e propor brincadeiras coletivas.

PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM

A inclusão não se resume à presença física da criança no ambiente escolar, é necessário criar condições para que ela participe das experiências oferecidas.

A música pode constituir uma ponte entre interesses individuais e experiências coletivas, onde uma criança que demonstra interesse por determinado instrumento pode ser incentivada a utilizá-lo em uma atividade compartilhada. Da mesma forma, músicas conhecidas podem favorecer previsibilidade e participação e a aprendizagem pode ocorrer de diferentes formas e não precisa seguir um único padrão. Nesse sentido, o professor deve observar como cada criança participa e adaptar suas propostas.

RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E PROFISSIONAIS

O desenvolvimento da criança ocorre em diferentes contextos. Família, escola e profissionais especializados podem contribuir para sua trajetória. O diálogo entre esses espaços pode favorecer uma compreensão mais ampla das necessidades e potencialidades da criança.

Quando a criança realiza acompanhamento musicoterapêutico, por exemplo, informações gerais sobre suas preferências e formas de participação podem, respeitados os limites éticos e de privacidade, contribuir para o planejamento educacional.

Da mesma forma, o professor pode oferecer informações importantes ao profissional que acompanha a criança, especialmente sobre sua participação no ambiente escolar e essa colaboração não significa confundir as funções profissionais.

MUSICOTERAPIA, MUSICALIZAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

É fundamental estabelecer uma distinção entre três possibilidades:

A musicoterapia constitui uma intervenção terapêutica especializada.

A musicalização envolve experiências de aproximação com a música, seus elementos e possibilidades de criação.

A atividade musical pedagógica utiliza a música dentro de objetivos educacionais.

Essa diferença evita que qualquer atividade com música seja denominada musicoterapia, sendo assim, o professor pode utilizar músicas para trabalhar linguagem, movimento, literatura, cultura, interação e rotina sem exercer a função de musicoterapeuta.

Ao mesmo tempo, a escola pode dialogar com profissionais especializados quando a criança estiver em acompanhamento terapêutico.

DESAFIOS E LIMITAÇÕES

Embora a literatura apresente resultados promissores, é necessário reconhecer as limitações das evidências científicas.

A revisão Cochrane de Geretsegger et al. (2022) concluiu que a musicoterapia provavelmente produz benefícios em alguns resultados globais, como qualidade de vida, mas classificou a certeza das evidências como variável conforme os desfechos.

Isso significa que não é cientificamente adequado afirmar que a musicoterapia produz os mesmos efeitos para todas as crianças e destaca outro desafio que está relacionado à heterogeneidade das intervenções, onde diferentes estudos utilizam diferentes abordagens, durações, instrumentos e objetivos.

As características das crianças também variam e por esse motivo, novas pesquisas são necessárias para compreender quais estratégias são mais adequadas para diferentes perfis e objetivos.

Outro aspecto importante é a formação profissional. A musicoterapia exige conhecimento específico e não deve ser confundida com a simples utilização da música em atividades recreativas ou pedagógicas.

E no ambiente escolar, também é necessário evitar a ideia de que a música deve ser utilizada exclusivamente para modificar comportamentos considerados inadequados.

A música pode ter valor por si mesma como linguagem artística, cultural e expressiva e com isso uma perspectiva inclusiva deve valorizar a participação da criança e não apenas buscar adequá-la a padrões de comportamento.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo.

A pesquisa bibliográfica foi escolhida por possibilitar a análise e articulação de conhecimentos produzidos anteriormente sobre musicoterapia, Transtorno do Espectro Autista, desenvolvimento infantil e educação inclusiva.

Foram considerados artigos científicos, revisões de literatura e materiais acadêmicos relacionados ao tema, priorizando estudos que discutem a utilização da música e da musicoterapia com crianças autistas.

Entre as fontes utilizadas encontram-se estudos publicados em periódicos científicos nacionais e revisões sistemáticas internacionais. A análise foi realizada de maneira interpretativa, buscando identificar os principais argumentos apresentados pela literatura sobre as contribuições da musicoterapia e, simultaneamente, suas limitações.

A pesquisa não teve como finalidade produzir resultados experimentais, mas reunir e discutir conhecimentos científicos já existentes. A escolha dessa metodologia permite compreender o fenômeno de maneira ampla, articulando a perspectiva terapêutica à dimensão educacional e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições da musicoterapia para o desenvolvimento infantil de crianças com Transtorno do Espectro Autista, articulando aspectos terapêuticos e educacionais.

A análise realizada demonstra que a musicoterapia apresenta potencial para favorecer experiências relacionadas à comunicação, interação social, expressão, participação e desenvolvimento em diferentes dimensões.

A música possui características que podem ser particularmente relevantes nesse contexto, como ritmo, repetição, previsibilidade e possibilidade de improvisação. Esses elementos permitem construir experiências compartilhadas entre criança e profissional.

Entretanto, os resultados científicos não devem ser interpretados como evidência de que a musicoterapia produz os mesmos efeitos em todas as crianças. A literatura apresenta resultados promissores, mas também limitações metodológicas e diferentes níveis de certeza das evidências. Por isso, é fundamental considerar a individualidade de cada criança, suas preferências, formas de comunicação, necessidades e interesses.

No contexto educacional, a música também apresenta grande potencial inclusivo, onde as tividades musicais podem favorecer participação, interação, linguagem, movimento e expressão. Porém, é necessário diferenciar essas práticas da musicoterapia profissional.

A escola possui papel essencial na construção de experiências acessíveis e significativas em que o professor pode utilizar a música como recurso pedagógico sem assumir atribuições terapêuticas.

A aproximação entre escola, família e profissionais especializados podem ampliar a compreensão sobre a criança e contribuir para ações mais articuladas.

Conclui-se, portanto, que a musicoterapia pode constituir uma importante intervenção complementar para crianças com TEA, especialmente quando realizada por profissional qualificado, com objetivos individualizados e integrada a uma perspectiva interdisciplinar.

Mais do que buscar corrigir características do autismo, é necessário construir oportunidades para que a criança se comunique, participe, crie e estabeleça relações.

Nesse sentido, a música pode representar um importante caminho de expressão e encontro e que seu valor não está somente nos possíveis efeitos terapêuticos, mas também na possibilidade de reconhecer a criança como sujeito capaz de produzir sentidos, estabelecer relações e participar ativamente de experiências sociais e educativas.

REFERÊNCIAS

DIAS, Nelizabete Alves da Silva. **O efeito da musicoterapia em crianças com autismo: uma revisão de escopo.** *Psicologia em Estudo*, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/YW8LMV3PPZbm8pZJVCMsBQk/.

FRANZOI, Mariana André Honorato et al. **Intervenção musical como estratégia de cuidado de enfermagem a crianças com transtorno do espectro do autismo em um centro de atenção psicossocial.** *Texto & Contexto - Enfermagem*, Florianópolis, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tce/a/XYSRFmZdj4CKVpyfv87QcHn/.

GERETSEGGER, Martin et al. **Music therapy for autistic people**. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2022. Disponível em: https://www.cochrane.org/evidence/CD004381_music-therapy-autistic-people.

SAMPAIO, Renato Tocantins; LOUREIRO, Cybelle Maria Veiga; GOMES, Cristiano Mauro Assis. **A musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo: uma abordagem clínico-musical.** *Per Musi*, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pm/a/zhKMfm3Q5VJ5dGfQYtD9gBC/.



A MUSICALIZAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL DA CRIANÇA

MUSICAL EDUCATION AS A TOOL FOR CHILDREN'S COGNITIVE AND EMOTIONAL DEVELOPMENT

DAIANE DE JESUS SOUZA PATRÍCIO
Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2013); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2015) Professora de Educação Infantil no CEI Jardim São Luiz 1

RESUMO

Na educação infantil, o estímulo à aprendizagem através da musicalização em diversos contextos permite com que as crianças exerçam aimaninação a criação de histórias e contextos sendo sequenciais ou não. A utilização da musica pode propiciar momentos e formas de educar que permitam aos alunos/as o ingresso no mundo da música Assim, este trabalho tem por objetivo compreender a prática de utilizar a música para crianças na Educação Infantil e como pode impactar no seu desenvolvimento cognitivo, emocional e imaginário. Para tanto, utilizamos como abordagem teórico-metodológica os estudos de Brito 2013, em seus estudos com o som e o contato com o meio ao qual a criança está inserida. Wallon (1995) que retrata a história da musicalização.O estudo permitiu a compreensão da a importância da Musicalização infantil como ferramenta de aprendizagem, e da compreensão do som afim de estimular e motivar a aprendizagem das crianças de modo que desperte a imaginação, desenvolvendo a leitura, a escrita e a oralidade entre as crianças, o aumento do repertório verbal a partir daquilo que ouve.
Esta pesquisa possibilitou mostrou-se o quanto a ação pedagógica do docentepropicia a criança o gosto pela música através da contação de história e como amplia seu repertório criativo e cognitivo.

Palavras-chave: Musicalização, Educação Infantil; Prática docente; Cognitivo; Prática docente

ABSTRACT

In early childhood education, stimulating learning through musical activities in various contexts allows children to exercise their imagination by creating stories and scenarios, whether sequential or not. The use of music can foster educational moments and methods that introduce students to the world of music.

Thus, this study aims to understand the practice of using music with children in early childhood education and how it can impact their cognitive, emotional, and imaginative development. To this end, we adopted a theoretical-methodological approach based on the work of Brito (2013)—specifically regarding sound and the child's interaction with their environment—and Wallon (1995), who outlines the history of musical education. The study highlighted the importance of musical education for children as a learning tool and the significance of understanding sound to stimulate and motivate learning; it showed how music sparks imagination, fosters the development of reading, writing, and oral skills, and expands verbal repertoires based on what children hear. This research demonstrated the extent to which a teacher's pedagogical practice—such as storytelling—cultivates a love for music in children and broadens their creative and cognitive repertoires.

Keywords: Musical education; Early childhood education; Teaching practice; Cognitive; Teaching practice

INTRODUÇÃO

A escolha desse tema deve-se ao fato da importância da musicalização bem como o lúdico nas escolas de educação infantil como recursos para ser utilizado em salas de aula.

Pesquisas e estudos apontam que a musicalização é uma atividade de grande importância para o desenvolvimento das crianças em muitos aspectos tais como: motor, cognitivo, emocional e social. Através da música a criança representa a realidade que vive, constrói pensamentos e hipóteses, adquire habilidades com o faz de conta e aos poucos desenvolve conceitos de grupos e a socialização.

Muitos profissionais da educação infantil sabem que o momento musical, roda de música e musicalizaçao favorecem o desenvolvimento da criança, porém falta um olhar crítico de como utilizar este recurso no cotidiano. Muitas vezes, essa atividade é entendida somente como ato de distração e relaxamento para as crianças e acabam esquecendo-se de como esse ato e coisa séria para o crescimento, desenvolvimento delas e ampliação de repertório. As famílias também desvalorizam esses momentos e mencionam que isto não é uma forma de aprendizado e sim uma forma descontração. Escolas e família estão somente preocupadas em conteúdos sistematizados, em alcançar objetivos e aplicar atividades que envolvam materiais concretos.

Diante do exposto, este trabalho tem por objetivo analisar como a música favorece no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

A Musica possui uma grande relevância social. Através dela é possível tornar as crianças de hoje em adultos como maior raciocínio logico, com maior autonomia, confiáveis e que possam lidar e resolver situações-problemas que surgirão em seu cotidiano.

OJETIVO GERAL

Compreender de que maneira a musicalização pode ser utilizada como ferramenta pedagógica na Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, por meio de experiências que envolvam a escuta, a expressão, a criatividade, a imaginação e a interação.

OJETIVOS ESPECIFICOS

• Identificar as contribuições da musicalização para o desenvolvimento cognitivo das crianças na Educação Infantil.

• Analisar de que maneira as experiências musicais podem favorecer o desenvolvimento emocional, a expressão de sentimentos e a autoestima das crianças.

• Investigar como a música pode estimular a imaginação, a criatividade, a oralidade, a memória e a atenção no processo de aprendizagem infantil.

• Compreender a importância da atuação docente na organização de experiências de musicalização significativas e adequadas às diferentes necessidades e interesses das crianças.

• Verificar como as atividades musicais podem favorecer a interação, a socialização e a construção de vínculos entre as crianças.

• Refletir sobre a utilização da musicalização como recurso pedagógico para ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento integral na Educação Infantil.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema “A musicalização como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança” surgiu a partir da percepção de que a música está muito presente no cotidiano da Educação Infantil e pode contribuir para diferentes momentos da aprendizagem. As crianças demonstram interesse e envolvimento quando cantam, escutam músicas, acompanham ritmos, exploram sons e participam de brincadeiras musicais. Essas experiências, além de proporcionarem momentos de prazer, também podem favorecer importantes aprendizagens.

Na Educação Infantil, a criança aprende por meio das experiências, das interações e das diferentes formas de expressão. Nesse sentido, a música pode ser um recurso importante para estimular a atenção, a memória, a oralidade, a criatividade e a imaginação. Ao mesmo tempo, possibilita que a criança expresse sentimentos, emoções e percepções, fortalecendo sua relação consigo mesma e com as outras pessoas.

A escolha deste tema também se relaciona à necessidade de compreender a música para além de um recurso utilizado apenas para acompanhar a rotina escolar. Quando planejada de maneira intencional, a musicalização pode criar situações em que as crianças tenham a oportunidade de explorar, criar, experimentar, ouvir e se expressar de diferentes maneiras. Por isso, torna-se importante refletir sobre o papel do professor na organização dessas experiências e sobre as possibilidades que a música oferece para o desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma, este estudo justifica-se pela importância de compreender como a musicalização pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e emocional na infância, reconhecendo a música como uma linguagem capaz de ampliar as experiências das crianças e tornar o processo de aprendizagem mais significativo, prazeroso e próximo de suas formas próprias de conhecer e compreender o mundo.

SITUAÇÃO PROBLEMA

A música está muito presente no cotidiano das crianças na Educação Infantil. Ela aparece nas brincadeiras, nas rodas, nas histórias, nos momentos de organização da rotina e também em propostas planejadas pelo professor. É comum perceber o envolvimento das crianças quando escutam uma música conhecida, cantam, acompanham um ritmo ou criam seus próprios sons. Porém, muitas vezes, a música ainda é utilizada apenas como uma forma de entretenimento ou para tornar determinado momento da rotina mais agradável, sem que sejam consideradas todas as possibilidades de aprendizagem que ela pode proporcionar.

A partir dessa percepção, surge a necessidade de refletir sobre como a musicalização pode contribuir para o desenvolvimento das crianças de maneira mais ampla. Ao vivenciar experiências musicais, a criança pode desenvolver a atenção, a memória, a percepção, a oralidade, a criatividade e a imaginação, além de encontrar diferentes formas de expressar seus sentimentos e emoções.

Diante disso, este estudo parte da seguinte questão: de que maneira a musicalização pode ser utilizada na Educação Infantil como uma ferramenta pedagógica capaz de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças?

A partir dessa problemática, busca-se compreender quais possibilidades a música oferece para o desenvolvimento infantil e como o professor pode organizar experiências musicais que façam sentido para as crianças, respeitando suas características, seus interesses e suas diferentes formas de se expressar e aprender.

A MUSICALIZAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL DA CRIANÇA

Refletindo sobre como a música está presente na vida das pessoas desde os primeiros contatos com o mundo a sua volta, é possível notar que desde o ventre o bebê em formação é capaz de interagir com os sons, sejam eles mais calmos ou agitados. Assim como o reconhecimento da voz materna ou paterna A música está presente na vida das pessoas desde os primeiros contatos com o mundo. Antes mesmo de compreender as palavras, a criança é capaz de perceber diferentes sons, ritmos, vozes, movimentos e intensidades. O som da voz dos familiares, as cantigas, os ruídos do ambiente e as músicas que fazem parte de sua cultura constituem experiências que participam da formação da criança e de sua maneira de conhecer e interagir com o mundo.

> Do nascimento até a vida adulta, os seres humanos captam constantemente por meio da audição as vibrações de diferentes fontes sonoras, como por exemplo, os sons da natureza, das aves, do vento que toca os galhos de uma árvore, das pessoas e de todas as formas de criação humana, entre elas podemos destacar o som das máquinas e da música (SOUZA, 2000).

Ao que tange a música podemos notar que a mesma está presente nas diferentes culturas e pode ser compreendida como uma forma de comunicação e expressão humana. Por meio dela, as pessoas podem transmitir sentimentos, histórias, conhecimentos e valores que são construídos e compartilhados socialmente. Dessa maneira, trabalhar com música na Educação Infantil significa possibilitar que a criança tenha contato com uma linguagem artística que amplia suas formas de expressão e participação. Larraia em 2001 considerou a musica como algo biológico:

> [...] trata-se dos sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades dos homens as suas condições biológicas, sendo que o modo de vida das comunidades inclui

Na infância, a musicalização pode acontecer de diferentes maneiras. Cantar, ouvir músicas, produzir sons com o próprio corpo, explorar objetos sonoros, acompanhar ritmos, dançar, criar pequenas sequências musicais e brincar com palavras são experiências que podem despertar a curiosidade e favorecer diferentes aprendizagens. Essas situações permitem que a criança participe ativamente, faça descobertas e atribua significados às experiências vivenciadas.

> Sendo a música um dos muitos produtos da cultura humana, sua produção obedece sempre às condições materiais, sociais e históricas do contexto no qual ela surge. Dessa forma, a matéria prima na produção da música, ou seja, os sons, podem se diferenciar de acordo com o local e o momento histórico em que determinada produção musical é elaborada, por isso é complicado apresentar uma definição precisa do que é a música, pois não podemos esquecer que significado, prazer e sentido, tão empregados em muitas definições do que é música, são construções culturais que podem variar de acordo com o contexto (SOUZA, 2016, p. 86).

Nesse sentido, a musicalização não deve ser entendida somente como uma atividade para preencher momentos da rotina ou como recurso utilizado para entreter as crianças. Quando existe uma intencionalidade pedagógica, a música pode contribuir para o desenvolvimento integral infantil, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais, motores e culturais.

Brito (2013) destaca a importância da relação da criança com os sons e com o ambiente no qual está inserida. A criança não apenas escuta os sons, mas também reage a eles, experimenta, produz e transforma aquilo que ouve. Ao ter oportunidades de explorar diferentes possibilidades sonoras, ela amplia sua percepção e passa a estabelecer relações entre os sons, os movimentos e as situações vivenciadas.

A Educação Infantil constitui um período importante para essas experiências, pois a criança está constantemente descobrindo novas formas de se comunicar e compreender aquilo que acontece ao seu redor. A música pode contribuir nesse processo porque envolve o corpo, a escuta, o movimento, a memória, a atenção, a imaginação e a expressão dos sentimentos.

Wallon (1995), ao abordar o desenvolvimento infantil, considera a importância das emoções e das relações estabelecidas pela criança com o meio. Nessa perspectiva, as experiências musicais podem criar situações de interação nas quais a criança se expressa por meio da voz, do corpo, dos gestos e dos movimentos. Uma música pode despertar alegria, tranquilidade, curiosidade ou até mesmo lembranças e sentimentos relacionados às experiências vividas pela criança.

Por essa razão, é importante considerar que o desenvolvimento infantil não acontece de maneira isolada. Os aspectos cognitivos e emocionais estão relacionados às experiências sociais e culturais que a criança vivencia. Ao cantar com outras crianças, esperar sua vez, acompanhar um ritmo, realizar

movimentos, ouvir uma música ou criar uma produção sonora coletiva, a criança também aprende a conviver, a respeitar o outro e a participar de experiências compartilhadas.

A musicalização pode contribuir ainda para o desenvolvimento da atenção e da memória. Ao aprender uma cantiga, por exemplo, a criança precisa lembrar palavras, sequências, ritmos e movimentos. Quando uma música é retomada em diferentes momentos, ela passa a reconhecer seus elementos e antecipar acontecimentos, demonstrando que está construindo relações entre aquilo que já conhece e aquilo que está aprendendo.

A linguagem oral também pode ser favorecida pelas experiências musicais. Cantigas, parlendas, brincadeiras com rimas e músicas infantis ampliam o contato da criança com diferentes palavras e formas de organização da linguagem. Ao cantar e brincar com os sons das palavras, a criança experimenta ritmos, repetições e diferentes possibilidades de expressão.

Nesse processo, a imaginação também ocupa um lugar importante. Uma música pode levar a criança a criar imagens, personagens, movimentos e situações. Ao ouvir determinada canção, ela pode imaginar um lugar, inventar uma história ou transformar a letra em uma brincadeira. Assim, a música se aproxima do universo infantil e permite que a criança atribua novos significados àquilo que escuta.

As brincadeiras musicais também possibilitam o desenvolvimento da expressão corporal. A criança pode dançar livremente, acompanhar diferentes ritmos, movimentar partes do corpo ou criar movimentos de acordo com aquilo que ouve. Essas experiências contribuem para que ela conheça o próprio corpo e perceba suas possibilidades de movimento.

A relação entre música e movimento também pode ser observada nas brincadeiras tradicionais. Cantigas de roda, brincadeiras cantadas e jogos que utilizam ritmo fazem parte do patrimônio cultural de diferentes grupos e podem aproximar as crianças das manifestações culturais presentes em sua comunidade. Ao vivenciar essas práticas, a criança não apenas brinca, mas também conhece formas de expressão construídas socialmente.

Nesse sentido, a escola possui uma importante função na valorização das diferentes manifestações culturais. A criança é um sujeito social e histórico, marcada pelo contexto em que vive e, ao mesmo tempo, capaz de produzir cultura. Como afirma o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a criança participa de uma organização familiar e social, sendo profundamente influenciada pelo meio em que se desenvolve e também capaz de transformá-lo (BRASIL, 1998).

A concepção de infância também passou por importantes transformações ao longo da história. Ariès (1981) demonstra que a maneira como a sociedade compreendia a criança não foi sempre a mesma. Atualmente, a criança é reconhecida como sujeito de direitos, com características, necessidades e formas próprias de aprender e se expressar. Essa mudança de concepção também exige que as práticas pedagógicas considerem a criança como participante ativa de seu processo de aprendizagem.

Na Educação Infantil, essa compreensão é fundamental. A criança não deve ser vista apenas como alguém que recebe informações do adulto, mas como alguém que observa, experimenta, questiona, cria hipóteses, interage e produz conhecimentos. A musicalização pode contribuir para essa perspectiva quando permite que as crianças sejam protagonistas das experiências, tendo espaço para escolher, criar, experimentar e expressar suas próprias ideias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular reconhecem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas nessa etapa da educação. A música pode estar presente nesses dois eixos, pois permite que as crianças interajam umas com as outras e aprendam por meio de experiências lúdicas e significativas (BRASIL, 2017).

O professor possui um papel importante na organização dessas experiências. Não é necessário que a escola disponha de instrumentos musicais sofisticados para proporcionar boas situações de

aprendizagem. O próprio corpo pode ser utilizado como instrumento de produção sonora, assim como objetos do cotidiano, materiais recicláveis, elementos da natureza e diferentes recursos disponíveis no ambiente.

Brito (2013) contribui para essa compreensão ao valorizar a exploração sonora e a possibilidade de a criança estabelecer uma relação ativa com os sons. Dessa maneira, uma simples proposta de descobrir os sons de diferentes objetos pode se transformar em uma experiência de investigação. As crianças podem comparar sons, perceber diferenças de intensidade, ritmo e duração, criar sequências e produzir coletivamente uma composição.

O professor também pode partir das músicas que fazem parte do repertório das crianças. Conhecer aquilo que elas escutam, cantam e apreciam é uma maneira de valorizar seus saberes e suas experiências culturais. A partir desse repertório, novas músicas e diferentes manifestações podem ser apresentadas, ampliando gradativamente as possibilidades de escuta e apreciação.

É importante, porém, que a música não seja utilizada somente como instrumento para ensinar conteúdos de outras áreas. Embora uma canção possa auxiliar na aprendizagem de números, letras, cores ou outros conhecimentos, a música possui valor como linguagem artística e deve ser vivenciada também por suas próprias possibilidades de criação, expressão e apreciação.

A experiência musical pode favorecer momentos de liberdade e expressão. Uma criança que talvez tenha dificuldade para falar sobre determinado sentimento pode encontrar no movimento, no canto ou na produção de sons uma maneira de se expressar. Nesse sentido, a musicalização pode colaborar para o desenvolvimento emocional, pois oferece diferentes caminhos para que a criança manifeste aquilo que sente.

As emoções fazem parte do processo de aprendizagem. Quando a criança se sente acolhida e encontra um ambiente em que pode se expressar sem medo de errar, tende a participar de maneira mais ativa das propostas. As experiências musicais podem contribuir para esse ambiente, principalmente quando são organizadas de forma prazerosa, respeitando o ritmo e as características de cada criança.

A musicalização também favorece a convivência. Em uma roda musical, por exemplo, as crianças precisam ouvir o outro, esperar sua vez, acompanhar o grupo e perceber o ritmo coletivo. Essas situações podem contribuir para a construção de atitudes de respeito, cooperação e escuta.

O brincar possui um papel essencial nesse processo. A criança aprende enquanto brinca, experimenta e interage. Por meio das brincadeiras musicais, ela pode criar personagens, inventar movimentos, modificar letras, criar sons e construir novas formas de brincar. O lúdico, portanto, não representa apenas um momento de diversão, mas constitui uma possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, o professor precisa planejar situações que permitam diferentes formas de participação. Algumas crianças podem preferir cantar, outras podem se envolver mais com os movimentos, algumas podem demonstrar interesse pelos instrumentos e outras podem observar inicialmente para depois participar. Respeitar essas diferentes maneiras de envolvimento é fundamental para que a experiência musical seja inclusiva e significativa.

A observação do professor durante essas propostas também é importante. Ao acompanhar as crianças, é possível perceber avanços relacionados à atenção, à memória, à oralidade, à coordenação dos movimentos, à interação e à expressão das emoções. Os registros pedagógicos podem auxiliar o professor a compreender os processos vivenciados pelas crianças e a planejar novas experiências.

A música também pode estar articulada a outras linguagens. Uma experiência musical pode desencadear uma história, um desenho, uma dança, uma dramatização ou uma brincadeira. Uma canção pode provocar uma conversa sobre determinado assunto, levar as crianças a criar personagens ou despertar o interesse por sons presentes na natureza. Dessa maneira, a musicalização amplia as possibilidades de exploração e aprendizagem.

A criança precisa ter contato com diferentes formas de música e diferentes culturas. Apresentar músicas de diferentes regiões, épocas e grupos sociais possibilita ampliar seu repertório cultural e desenvolver uma escuta mais sensível e aberta à diversidade. Ao conhecer diferentes manifestações musicais, a criança também pode perceber que existem diversas maneiras de produzir, ouvir e vivenciar a música.

Nesse aspecto, a escola tem responsabilidade na formação cultural das crianças. As experiências proporcionadas no ambiente escolar podem ampliar aquilo que elas já conhecem e possibilitar o contato com manifestações que talvez não estejam presentes em seu cotidiano familiar. Esse trabalho deve acontecer de maneira respeitosa, evitando estereótipos e valorizando a diversidade cultural.

A musicalização pode, portanto, ser compreendida como uma ferramenta pedagógica que contribui para diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. No campo cognitivo, pode favorecer a atenção, a memória, a percepção, a linguagem, a criatividade e a capacidade de estabelecer relações. No campo emocional, pode possibilitar a expressão dos sentimentos, o fortalecimento da autoestima, a construção de vínculos e o desenvolvimento da segurança para participar das experiências coletivas.

Porém, para que essas contribuições aconteçam, é necessário que a música esteja presente no planejamento pedagógico de maneira intencional. Não basta colocar uma música para as crianças ouvirem ou utilizá-la apenas para organizar os momentos da rotina. É necessário pensar no que se pretende proporcionar, quais experiências serão oferecidas e de que maneira as crianças poderão participar.

O professor precisa também estar disposto a ouvir as crianças. Muitas vezes, uma proposta planejada pelo adulto toma outros caminhos a partir das ideias apresentadas pelo grupo. Uma música pode provocar uma pergunta, um movimento pode gerar uma brincadeira, um som pode despertar uma investigação. Valorizar essas manifestações significa reconhecer a criança como protagonista e considerar suas descobertas como parte importante do processo educativo.

Dessa maneira, a musicalização pode transformar o cotidiano da Educação Infantil em um espaço de escuta, criação, movimento e descoberta. A música possibilita que a criança aprenda utilizando diferentes sentidos e linguagens, relacionando aquilo que escuta com aquilo que sente, pensa, imagina e vivencia.

Portanto, compreender a musicalização como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo e emocional significa reconhecer que a música vai muito além do entretenimento. Ela pode fazer parte de uma prática pedagógica que valoriza a infância, respeita as diferentes formas de expressão e oferece às crianças oportunidades para conhecerem a si mesmas, aos outros e ao mundo.

Nesse contexto, cabe à escola e aos professores garantir experiências musicais diversificadas e significativas, criando espaços para que as crianças possam ouvir, cantar, movimentar-se, criar, experimentar e compartilhar suas produções. A intencionalidade do professor, aliada à liberdade de criação da criança, pode tornar a musicalização uma importante experiência de aprendizagem e desenvolvimento integral na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas teóricas realizadas neste trabalho trouxeram informações pertinentes para a prática pedagógica da musicalização na Educação Infantil, destacando-se as aprendizagens múltiplas; a socialização; os desenvolvimentos físico, psicológico, oral, artístico e emocional; assim como formação pessoal e social, em que há respeito à infância e à formação integral do sujeito. Ressalta-se o papel do professor mediador em estimular seu aluno a descobrir, a conhecer e a se situar no meio em que vive por meio da experiência, do conhecimento e das habilidades gerais,

entretanto, a prática pedagógica sozinha não consegue abarcar todo este processo, deve haver consonância entre qualificação profissional, condições favoráveis de trabalho e políticas públicas de incentivo, incluindo o resgate das tradiçõesorais.

A Musica ao contrário de muitas percepções equivocadas, não está em desuso, ela está viva e difusa na sociedade, embora seu reconhecimento ainda não tenha alcançado a plenitude almejada de acordo com seu verdadeiro valor. Espera-se com esta produção atingir e envolver novos olhares para este tema tão relevante, subsidiando novas pesquisas e indagações que irão enaltecer e ampliar as reflexões acerca da produção do conhecimento através da contação de histórias.

Desse modo, o/a docente de educação infantil deve colocar-se como um ser atuante, inovador e criativo diante das novas perspectivas do trabalho com crianças pequenas em sala de aula. Uma opção é apresentar uma grande gama de canções. Essa experiência se torna muito importante para o aluno, dependendo das ações desenvolvidas pelo profissional docente.

As possibilidades da prática de contação de história em sala de aula são inúmeras podendo-se a partir delas, inserir vários saberes sobre diferentes áreas, possibilitando que a criança aprenda brincando, diversifique seus conhecimentos, a partir de histórias que considerem significativas, alcançando, deste modo, uma aprendizagem efetiva.

Abordar a criança no universo educativo e trazer à tona novas formas e modos de pensar uma educação dialógica, capaz de impulsionar valores sociais e culturais, através da literatura infantil, torna-se oportuno para integrá-la ao mundo da fantasia. Esperamos, pois, que esta pesquisa fomente mais iniciativas nessa direção.

REFERÊNCIAS

ARIES, Philippe. História social da criança e da família. 2.ed. Rio de Janeiro:LTC,1981.

BRITO, T. A. **Música na Educação Infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2013.

LARAIA, R. B. Cultura: um conceito antropológico – 14ª ed. Rio de Janeiro, 2001.

SOUZA, Jusamara. Música, cotidiano e educação. Porto Alegre: Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS, 2000.ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo, SP:Scipione, 2003.

WALLON, H. **Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. Isabel Galvão; Editora Vozes, 1995.

LIMA, E. S. **Cérebro Musical. Revista Presença Pedagógica,** 16 (95), set.out., 2010.

LIMA, E. S. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano; organização do documento** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pegel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. V. 3. Ministério daEducação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>Acesso em:08 de agosto de 2025.



EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES, PERTENCIMENTO E JUSTIÇA SOCIAL

ANTI-RACIST EDUCATION IN SCHOOLS: PEDAGOGICAL PRACTICES FOR BUILDING IDENTITIES, BELONGING, AND SOCIAL JUSTICE

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 discute a educação antirracista como princípio ético, político e pedagógico indispensável à escola brasileira, considerando a necessidade de superar práticas pontuais e folclorizadas em favor de ações permanentes, intencionais e integradas ao currículo. O objetivo é refletir sobre como a escola pode contribuir para a valorização das identidades negras, indígenas e de outros grupos historicamente silenciados, promovendo pertencimento, respeito e justiça social desde a infância. A pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamentada em autores que discutem currículo, diversidade, infância, relações étnico-raciais e práticas pedagógicas. O texto aborda o papel da legislação, da formação docente, da literatura, das brincadeiras, das imagens, das narrativas e da escuta das crianças na construção de experiências escolares mais democráticas. Conclui-se que a educação antirracista não é um projeto paralelo, mas uma postura permanente de revisão do cotidiano escolar, capaz de transformar relações, ampliar repertórios culturais e fortalecer a formação humana.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Currículo; Identidade; Infância; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This article discusses anti-racist education as an ethical, political, and pedagogical principle essential to Brazilian schools, emphasizing the need to move beyond sporadic, tokenistic, or folklorized practices in favor of permanent, intentional actions integrated into the curriculum. The aim is to reflect on how schools can contribute to valuing Black, Indigenous, and other historically silenced groups' identities, thereby fostering a sense of belonging, respect, and social justice from early childhood. This qualitative, bibliographic study draws on authors who examine curriculum, diversity, childhood, ethnic-racial relations, and pedagogical practices. The text addresses the roles of legislation, teacher training, literature, play, imagery, narratives, and listening to children in constructing more democratic school experiences. It concludes that anti-racist education is not a parallel project but a permanent stance of re-evaluating daily school life—one capable of transforming relationships, broadening cultural repertoires, and strengthening human development.
Keywords: Anti-racist Education; Curriculum; Identity; Childhood; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A escola brasileira carrega, em sua história, marcas profundas de desigualdade social, racial e cultural. Durante muito tempo, os currículos escolares foram organizados a partir de uma visão limitada de humanidade, valorizando determinados sujeitos, saberes e narrativas, enquanto outros grupos eram colocados à margem ou apareciam apenas de forma estereotipada. Nesse cenário, falar de educação antirracista não é modismo, nem pauta passageira. É compromisso básico com uma escola que deseja formar pessoas capazes de reconhecer a dignidade de todos e de todas.

O objetivo deste artigo é discutir a educação antirracista como prática pedagógica permanente, especialmente no contexto da Educação Básica, destacando caminhos possíveis para que professores e professoras atuem na construção de identidades positivas, pertencimento e justiça social. A justificativa do estudo está na urgência de superar ações isoladas, restritas a datas comemorativas, e avançar para um currículo que reconheça a presença africana, afro-brasileira, indígena e popular como parte constitutiva da sociedade brasileira.

O presente trabalho inicia com uma reflexão sobre os fundamentos legais e pedagógicos da educação antirracista. Em seguida, discute o currículo, a formação docente e a importância das representações no cotidiano escolar. Por fim, apresenta possibilidades práticas envolvendo literatura, brincadeiras, rodas de conversa, projetos, registros e participação das famílias, compreendendo que a escola pode ser lugar de reparação simbólica, aprendizagem e esperança concreta.

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.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COMO COMPROMISSO ÉTICO E PEDAGÓGICO

A educação antirracista parte de uma constatação simples e dura: não basta dizer que todos são iguais quando a experiência social mostra que nem todos são tratados da mesma forma. O racismo não aparece apenas em atitudes explícitas de ofensa. Ele também se manifesta nos silêncios, na ausência de determinadas histórias, na escolha de imagens, nos apelidos naturalizados, na invisibilidade de personagens negros e indígenas nos livros e no modo como a escola distribui expectativas sobre as crianças.

Ser antirracista, no campo educativo, significa assumir uma postura ativa diante dessas desigualdades. A neutralidade, nesse tema, costuma funcionar como manutenção daquilo que já está dado. Quando a escola não problematiza o racismo, ela corre o risco de reproduzi-lo de maneira silenciosa. Por isso, a prática pedagógica precisa ser intencional, planejada e contínua, alcançando desde a organização dos espaços até as escolhas literárias, os brinquedos, as músicas, as datas trabalhadas e as conversas com as crianças.

A legislação brasileira fortalece esse compromisso ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Entretanto, a existência da lei, sozinha, não muda a escola. A mudança acontece quando a professora transforma a norma em gesto cotidiano, quando seleciona materiais diversos, quando acolhe a fala de uma criança que percebe diferenças, quando corrige uma brincadeira discriminatória e quando oferece referências positivas de diferentes povos, corpos, cabelos, famílias e territórios.

A educação antirracista também exige coragem para olhar para dentro. Muitas vezes, educadores reproduzem expressões, escolhas e expectativas que aprenderam ao longo da vida sem perceber o peso histórico dessas ações. A formação docente precisa abrir espaço para essa revisão, não como culpa paralisante, mas como responsabilidade transformadora. A escola tradicional, quando boa, sempre soube que educar é formar caráter; a escola visionária entende que formar caráter hoje exige enfrentar o racismo com método, afeto e firmeza.

CURRÍCULO, REPRESENTAÇÃO E PERTENCIMENTO

O currículo não é apenas uma lista de conteúdos. Ele comunica valores, define prioridades e revela quais conhecimentos são considerados legítimos. Quando um currículo apresenta majoritariamente personagens brancos, autores europeus, famílias padronizadas e culturas distantes da realidade dos estudantes, ele ensina, ainda que sem dizer, quem ocupa o centro e quem fica na borda.

Essa mensagem é forte, especialmente para as crianças pequenas, que estão construindo imagens sobre si e sobre o mundo.

Na perspectiva antirracista, o currículo precisa ampliar repertórios. Isso significa inserir histórias de intelectuais negros, artistas indígenas, líderes comunitários, mulheres negras, famílias periféricas, saberes de matriz africana, brincadeiras tradicionais, culinárias, músicas, festas, memórias e tecnologias sociais construídas por diferentes povos. A intenção não é trocar uma centralidade por outra, mas mostrar que a humanidade é plural e que o Brasil foi construído por muitas mãos.

A representação importa porque a criança se reconhece também pelo que vê. Uma menina negra que encontra bonecas parecidas com ela, livros com protagonistas negros em situações de alegria, inteligência e aventura, penteados valorizados e adultos atentos à sua fala recebe uma mensagem de pertencimento. Um menino branco que convive com esse repertório aprende que o mundo não gira apenas em torno de sua imagem. Assim, todos ganham: uns fortalecem autoestima; outros aprendem respeito, deslocamento e convivência democrática.

A escola precisa revisar murais, cartazes, músicas, livros, vídeos e brinquedos. Às vezes, a mudança começa pequena, mas não é pequena em efeito. Trocar imagens estereotipadas por fotografias diversas, escolher livros que apresentam crianças negras como protagonistas, valorizar nomes, histórias familiares e territórios de origem são ações que constroem um ambiente mais justo. É no detalhe que a pedagogia mostra sua força; o cotidiano é o chão onde a transformação pisa.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A ESCUTA DAS CRIANÇAS

A formação docente é um dos pilares da educação antirracista. Não basta boa vontade. É necessário estudar, ler autores negros e indígenas, conhecer a legislação, problematizar práticas naturalizadas e construir repertório para intervir com segurança. A professora que se prepara amplia sua capacidade de perceber situações que antes passariam despercebidas, como a recusa de uma criança em pegar a mão de outra, a zombaria sobre cabelo, a escolha repetida de personagens brancos como mais bonitos ou a ausência de crianças negras em papéis de destaque nas brincadeiras.

A escuta das crianças também é fundamental. Crianças observam o mundo com atenção e fazem perguntas que os adultos muitas vezes evitam. Quando perguntam sobre cor da pele, cabelo, origem, família ou diferenças corporais, elas não estão automaticamente sendo preconceituosas. Estão tentando compreender o mundo. O papel do adulto é mediar a conversa com respeito, nomeando diferenças sem hierarquizá-las. O problema não está em perceber diferenças; está em transformar diferenças em desigualdade.

As rodas de conversa podem ser espaços potentes para discutir identidade, convivência e respeito. A professora pode propor leituras, imagens, espelhos, autorretratos, fotografias de famílias, músicas e histórias que ajudem o grupo a perceber a beleza das diferenças. Nessas situações, as falas das crianças devem ser registradas como evidências pedagógicas, pois revelam hipóteses, preconceitos aprendidos socialmente, avanços e novas compreensões.

A intervenção docente precisa ser firme e cuidadosa. Quando uma fala racista aparece, a escola não pode fingir que não ouviu. Também não deve expor a criança de forma humilhante. É preciso interromper a violência, proteger quem foi atingido e transformar a situação em aprendizagem coletiva, sem passar pano. A escola não é tribunal, mas também não é terra sem lei. Educar exige ternura e limite; os dois juntos, como café bom e pão quente.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NO COTIDIANO ESCOLAR

As práticas pedagógicas antirracistas podem atravessar diferentes linguagens. Na literatura, é possível selecionar obras com protagonistas negros, indígenas e de diferentes territórios, evitando que esses personagens apareçam apenas em narrativas de sofrimento. É importante apresentar histórias de cotidiano, aventura, humor, afeto, ciência, família, ancestralidade e imaginação. A criança precisa ver sujeitos diversos vivendo a vida inteira, não apenas sendo lembrados em novembro.

Nas artes, as crianças podem explorar tons de pele, texturas de cabelo, grafismos indígenas, tecidos africanos, máscaras, instrumentos, cores e símbolos, sempre com contextualização e respeito. Não se trata de fantasia vazia, mas de apreciação cultural mediada. O professor precisa evitar apropriações superficiais e apresentar os elementos como expressões de povos, histórias e saberes. A beleza está no encontro, não no consumo apressado de signos culturais.

Nas brincadeiras, a escola pode valorizar jogos tradicionais de matriz africana, cantigas, rodas, parlendas, brincadeiras de território e memórias das famílias. Ao convidar familiares para contar histórias, ensinar brincadeiras ou compartilhar saberes, a escola reconhece que o conhecimento não mora apenas nos livros. Ele também mora nas mãos das avós, na cozinha, no quintal, no bairro, no terreiro, na rua e nas histórias que atravessam gerações.

Os projetos pedagógicos são caminhos fortes para integrar essas ações. Um projeto sobre identidade pode incluir autorretratos, nomes, histórias familiares e diferentes tons de pele. Um projeto sobre natureza pode discutir plantas medicinais, sementes, alimentação, agricultura tradicional e saberes indígenas e africanos sobre o cuidado com a terra. Um projeto de música pode apresentar ritmos brasileiros e suas matrizes culturais. Assim, a educação antirracista deixa de ser um cartaz bonito e passa a respirar dentro da rotina.

Outro ponto essencial é a organização dos espaços. Bonecas negras, livros diversos, imagens de famílias plurais, instrumentos musicais, tecidos, mapas, fotografias e produções das crianças devem compor o ambiente. A sala de aula educa mesmo quando ninguém está falando. Uma parede vazia de diversidade ensina ausência; uma parede viva, plural e respeitosa ensina pertencimento.

FAMÍLIA, TERRITÓRIO E COMUNIDADE

A educação antirracista se fortalece quando a escola dialoga com as famílias e com o território. Muitas famílias carregam memórias de discriminação escolar e podem desconfiar das instituições. Outras talvez nunca tenham discutido o tema de forma aberta. Por isso, a escola precisa construir uma comunicação respeitosa, explicando que trabalhar relações étnico-raciais não significa dividir crianças, mas ensinar convivência, respeito e cidadania.

O território também educa. Bairros, praças, feiras, bibliotecas, centros culturais, movimentos sociais e histórias locais podem entrar no currículo como fontes de conhecimento. A escola que olha para o território reconhece que as crianças não chegam vazias: elas trazem falares, experiências, músicas, crenças, modos de cuidar e repertórios familiares. Valorizar isso é romper com a ideia de que a escola civiliza o aluno. A escola aprende com a comunidade enquanto ensina.

Em projetos escolares, as famílias podem ser convidadas a compartilhar fotografias, receitas, histórias de infância, brincadeiras antigas, músicas, trajetórias migratórias e memórias de luta. Essas contribuições aproximam a escola da vida real e ajudam as crianças a perceber que suas famílias têm saberes importantes. O pertencimento nasce quando a criança sente que sua história não precisa ficar do lado de fora do portão.

LITERATURA, IMAGENS E BRINQUEDOS NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

A construção de uma educação antirracista passa, de modo concreto, pelos materiais que circulam na escola. Livros, brinquedos, imagens, músicas, vídeos, cartazes e objetos pedagógicos comunicam às crianças quais histórias merecem ser contadas e quais corpos são reconhecidos como belos, inteligentes e protagonistas. Por isso, a seleção desses materiais não pode ser tratada como detalhe decorativo. Ela é parte do currículo vivido.

Na Educação Infantil, essa dimensão ganha ainda mais força, pois a criança pequena aprende pela experiência, pela observação, pela repetição, pela brincadeira e pela relação afetiva com o mundo. Quando encontra bonecas negras, livros com personagens indígenas, imagens de famílias diversas, artistas negros, cientistas mulheres e lideranças comunitárias, ela amplia suas referências de humanidade. Quando esses elementos não aparecem, a ausência também ensina, e ensina de forma dura.

A literatura infantil é um caminho potente para romper silenciamentos. Histórias com protagonistas negros e indígenas, narrativas de diferentes territórios, contos africanos, produções de autores brasileiros diversos e livros que valorizam cabelos, nomes, memórias familiares e ancestralidades ajudam a criança a perceber que o mundo é plural. A mediação da professora, nesse contexto, precisa acolher perguntas, promover conversas e evitar explicações simplistas.

Também é necessário revisar práticas antigas que ainda sobrevivem na escola como se fossem inofensivas. Pintar rostos de crianças para representar povos, associar culturas africanas apenas à escravidão, limitar a presença indígena ao mês de abril ou trabalhar consciência negra apenas em novembro são escolhas pedagógicas insuficientes. A educação antirracista exige continuidade, profundidade e respeito.

Os brinquedos e as brincadeiras também carregam sentidos. Jogos de matriz africana, cantigas de diferentes regiões, brincadeiras tradicionais das famílias e experiências corporais coletivas podem fortalecer pertencimento e convivência. O essencial é que essas práticas sejam apresentadas como conhecimento legítimo, e não como curiosidade exótica. A escola precisa ensinar diversidade sem transformar pessoas em enfeite. Isso é básico, mas ainda é revolucionário.

GESTÃO ESCOLAR, PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E CONTINUIDADE

Para que a educação antirracista não dependa apenas da iniciativa individual de uma professora, ela precisa estar presente no Projeto Político-Pedagógico da escola. O compromisso antirracista deve orientar planejamento, formação continuada, escolha de materiais, organização dos espaços, relação com as famílias, avaliação institucional e acompanhamento das práticas. Quando esse compromisso fica apenas no discurso, ele se perde na correria da rotina.

A gestão escolar tem papel decisivo nesse processo. Cabe à equipe gestora criar condições para o estudo coletivo, promover espaços de escuta, acolher denúncias de discriminação, garantir diversidade nos acervos e acompanhar se as ações estão acontecendo durante todo o ano. Não se trata de fiscalizar a prática docente de modo punitivo, mas de construir uma cultura institucional comprometida com justiça social.

A formação continuada precisa superar palestras isoladas. É necessário ler textos, analisar situações reais, observar materiais usados pelas turmas, revisar registros, discutir falas das crianças e construir intervenções coletivas. A mudança acontece quando o estudo chega ao chão da escola e altera o modo de planejar, falar, ouvir, brincar e avaliar. Formação que não muda prática vira protocolo bonito, daqueles que ficam na gaveta pegando poeira.

Outro ponto importante é a participação das famílias. Muitas famílias negras, indígenas, migrantes e periféricas já enfrentaram experiências escolares marcadas por preconceito ou invisibilidade. Ao abrir espaço para suas histórias, memórias, saberes e expectativas, a escola fortalece vínculos e reconhece que a comunidade também produz conhecimento. Essa aproximação deve ser feita com respeito, sem exposição indevida e sem transformar vivências pessoais em espetáculo.

A continuidade é a chave. Um currículo antirracista se constrói todos os dias, nas escolhas pequenas e grandes: no livro lido na roda, na forma de intervir diante de uma fala discriminatória, na imagem colocada no mural, na música cantada, na festa planejada, na escuta de uma criança que se sente excluída. É no cotidiano que a escola mostra o que realmente defende.

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA E REGISTRO DAS PRÁTICAS ANTIRRACISTAS

A avaliação de práticas antirracistas na escola não deve se limitar à verificação de atividades realizadas em uma data específica. É preciso observar se as crianças ampliam vocabulários, reconhecem diferentes pertencimentos, convivem com mais respeito e demonstram abertura para escutar histórias e experiências diversas. Esses avanços aparecem em falas, brincadeiras, desenhos, escolhas de livros e interações cotidianas.

O registro pedagógico ajuda a tornar visível esse percurso. Fotografias, relatos de rodas de conversa, falas das crianças, produções artísticas e anotações da professora permitem acompanhar mudanças no grupo e planejar novas intervenções. Registrar não é apenas guardar evidências para arquivo. É pensar sobre a prática, perceber lacunas e decidir próximos passos com responsabilidade.

Também é importante avaliar os materiais e espaços da escola. O acervo literário representa diferentes povos? Os murais mostram crianças negras, indígenas e famílias plurais? As propostas

valorizam a cultura do território? As intervenções docentes enfrentam preconceitos quando eles aparecem? Essas perguntas ajudam a transformar a avaliação em instrumento de melhoria coletiva.

A criança pequena aprende muito pela repetição e pela coerência do ambiente. Por isso, uma prática isolada pode sensibilizar, mas não sustenta mudança profunda. A avaliação precisa verificar se o compromisso antirracista atravessa o planejamento anual, os projetos, as festas, as leituras, as brincadeiras e a relação com as famílias.

Nesse sentido, avaliar é também reafirmar que a educação antirracista não é moda, tema paralelo ou exigência burocrática. É parte da qualidade social da educação. Uma escola que não enfrenta o racismo entrega uma formação incompleta. Duro, mas verdadeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação antirracista é um compromisso permanente com a dignidade humana. Ela exige estudo, planejamento, escuta e coragem para rever práticas que, muitas vezes, foram naturalizadas pela tradição escolar. O artigo mostrou que enfrentar o racismo na escola não se resume a cumprir uma data ou realizar uma atividade isolada. Trata-se de reorganizar o olhar pedagógico para que currículo, espaços, materiais, relações e projetos comuniquem respeito e pertencimento.

As discussões apresentadas indicam que práticas antirracistas podem acontecer por meio da literatura, das artes, das brincadeiras, das rodas de conversa, dos projetos interdisciplinares, da participação das famílias e da valorização dos territórios. Quando a escola assume essa tarefa, ela contribui para que crianças negras, indígenas e de diferentes origens construam imagens positivas de si, enquanto todas as crianças aprendem a conviver com a pluralidade.

Conclui-se que uma escola antirracista não nasce pronta. Ela é construída todos os dias, nos detalhes e nas grandes decisões. É uma estrada de aprendizagem contínua, feita de revisão, reparação e esperança. Como toda boa estrada da docência, pede passos firmes, olhos atentos e coração aberto para que nenhuma criança precise diminuir sua história para caber na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF, 2008.

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.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, 2007.

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

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.



NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGEM, MEDIAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS INCLUSIVAS

NEUROPSYCHOPEDAGOGY IN CHILDHOOD EDUCATION: LEARNING, TEACHING MEDIATION AND INCLUSIVE PRACTICES

DANIELA PIRES DA SILVA
Titular de cargo efetivo na Prefeitura de São Paulo, atuando na área da Educação. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Costa Braga (2005) e em Artes Visuais pelo Centro Universitário FAEP (2024). Especialista em Neuropsicopedagogia pelo IEFE Evolução Educacional (2019). Possui experiência na Educação Básica, com atuação voltada ao desenvolvimento da aprendizagem, inclusão e práticas pedagógicas.

RESUMO
A aproximação entre conhecimentos neuropsicológicos e práticas pedagógicas tem ampliado o debate sobre os processos de aprendizagem na educação infantil, mas também tem produzido simplificações que associam dificuldades escolares a explicações exclusivamente biológicas. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da neuropsicopedagogia para a educação infantil, considerando as relações entre desenvolvimento, aprendizagem, mediação docente e inclusão. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental e mobiliza estudos de Vigotski, Luria, Cosenza e Guerra, Diamond, Mantoan, Collares e Moysés, além de documentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular, a Lei Brasileira de Inclusão e o Currículo da Cidade de São Paulo. Defende-se que conhecimentos sobre atenção, memória, emoção, linguagem e funções executivas podem qualificar a observação pedagógica e o planejamento, desde que sejam interpretados em articulação com as dimensões sociais, culturais e afetivas do desenvolvimento. Argumenta-se ainda que a escola não deve transformar a leitura neuropsicológica em diagnóstico clínico, rotulação ou antecipação de conteúdos formais. Conclui-se que uma abordagem crítica da neuropsicopedagogia pode favorecer práticas inclusivas quando preserva a centralidade das interações, da brincadeira, das múltiplas linguagens e da mediação intencional do professor, reconhecendo a criança como sujeito histórico, cultural e singular.
Palavras-chave: Educação Infantil; Neuropsicopedagogia; Aprendizagem; Inclusão; Mediação Docente.

ABSTRACT
The rapprochement between neuropsychological knowledge and pedagogical practices has expanded the debate on learning processes in early childhood education, but has also produced simplifications that associate school difficulties with exclusively biological explanations. This article aims to analyze the contributions of neuropsychopedagogy to early childhood education, considering the relationships between development, learning, teaching mediation and inclusion. The research is characterized as bibliographic and documentary and mobilizes studies by Vigotski, Luria, Cosenza and Guerra, Diamond,

Mantoan, Collares and Moysés, in addition to normative documents, such as the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education, the National Common Curricular Base, the Brazilian Inclusion Law and the Curriculum of the City of São Paulo. It is argued that knowledge about attention, memory, emotion, language and executive functions can qualify pedagogical observation and planning, as long as they are interpreted in conjunction with the social, cultural and affective dimensions of development. It is also argued that schools should not transform neuropsychological reading into clinical diagnosis, labeling or anticipation of formal content. It is concluded that a critical approach to neuropsychopedagogy can favor inclusive practices when it preserves the centrality of interactions, play, multiple languages and the teacher's intentional mediation, recognizing the child as a historical, cultural and unique subject.
Keywords: Early Childhood Education; Neuropsychopedagogy; Learning; Inclusion; Teaching Mediation.

INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui uma etapa decisiva da educação básica por reunir experiências que interferem na constituição da linguagem, da autonomia, da sociabilidade e das formas de compreender o mundo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos e estabelecem as interações e a brincadeira como eixos das práticas pedagógicas, afastando concepções escolarizantes e fragmentadas do desenvolvimento (Brasil, 2009).

Nesse cenário, a neuropsicopedagogia tem sido apresentada como um campo interdisciplinar capaz de aproximar conhecimentos da neuropsicologia, da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia. Cosenza e Guerra (2011) ressaltam que o conhecimento sobre o funcionamento cerebral pode oferecer referências ao educador, mas não fornece receitas universais para ensinar, uma vez que a experiência, o contexto e a história de cada sujeito interferem no modo como aprende.

A perspectiva histórico-cultural oferece um fundamento importante para essa discussão. Para Vigotski (2007), as funções psicológicas superiores se constituem nas relações sociais e são progressivamente internalizadas por meio da mediação cultural. Essa compreensão impede que conceitos neuropsicológicos sejam utilizados para classificar crianças a partir de supostas insuficiências internas e reforça o papel pedagógico do professor na criação de situações de participação, comunicação, investigação e produção de sentidos.

Luria (1981), ao discutir a organização funcional do cérebro, contribui para superar a ideia de correspondência simples entre uma habilidade e uma área cerebral isolada. Para a educação infantil, essa concepção é particularmente relevante, pois indica que experiências corporais, linguísticas, artísticas, lúdicas e relacionais não constituem dimensões periféricas da aprendizagem: elas participam da formação das próprias condições psicológicas pelas quais a criança planeja, recorda, comunica, imagina e regula sua ação.

Apesar desse potencial, o uso educacional de discursos sobre cérebro e aprendizagem exige cautela. Collares e Moysés (1994) demonstram que a patologização desloca problemas pedagógicos e sociais para o campo clínico, convertendo diferenças e dificuldades em sinais de doença. Na educação infantil, esse risco é ainda mais grave porque os ritmos de desenvolvimento são heterogêneos e dependem de oportunidades, relações, tempos e contextos diversos.

Diante dessas tensões, este artigo analisa de que maneira a neuropsicopedagogia pode contribuir para a educação infantil sem substituir a pedagogia por uma lógica clínica. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento neuropsicológico é pedagogicamente relevante quando amplia a capacidade de observar, planejar e remover barreiras, mas se torna insuficiente quando pretende explicar a criança fora de sua história, de suas relações e das condições concretas de escolarização (Mantoan, 2003; São Paulo, 2019).

DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E BASES NEUROPSICOLÓGICAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Compreender a aprendizagem na primeira infância exige abandonar a oposição entre natureza e cultura. O desenvolvimento do sistema nervoso oferece possibilidades, mas a qualidade das experiências participa de modo decisivo da constituição das funções psicológicas. A plasticidade deve ser entendida como condição de transformação vinculada à experiência, à atividade e ao contexto, e não como justificativa para programas de estimulação intensiva ou treinamento precoce.

A contribuição de Vigotski (2007) permite deslocar o foco daquilo que a criança realiza isoladamente para aquilo que pode construir em situações mediadas. Essa perspectiva atribui centralidade à linguagem, à imitação, à cooperação e à participação em práticas culturais. Por isso, a análise do desenvolvimento precisa considerar não apenas desempenhos individuais, mas também a qualidade das relações e das oportunidades oferecidas.

A neuropsicologia de Luria (1981) reforça essa compreensão ao conceber as funções mentais superiores como sistemas complexos, formados historicamente e dependentes da integração entre diferentes processos. Atenção, memória, linguagem e planejamento não funcionam como módulos independentes, e seu desempenho varia conforme a tarefa, os recursos disponíveis e as formas de mediação. Uma criança que não sustenta atenção numa atividade repetitiva pode demonstrar elevada concentração em uma brincadeira investigativa e socialmente significativa.

A atenção, por exemplo, não corresponde apenas à capacidade de permanecer imóvel ou silencioso. Ela envolve seleção de informações relevantes, manutenção do foco e possibilidade de alternância conforme a demanda da atividade. Cosenza e Guerra (2011) destacam que novidade, significado e emoção influenciam os processos atencionais. O planejamento pedagógico precisa considerar duração, diversidade de linguagens, participação corporal e pertinência da experiência para o grupo.

A memória também deve ser compreendida em sua relação com a experiência. Quando a criança participa de situações que articulam linguagem, ação, emoção e repetição com sentido, aumenta a possibilidade de consolidar aprendizagens e mobilizá-las em novos contextos (Cosenza; Guerra, 2011). Por isso, rotinas podem ter valor pedagógico quando produzem continuidade e previsibilidade, mas perdem potência quando se transformam em sequências rígidas de tarefas que dispensam curiosidade, escolha e investigação.

As funções executivas constituem outro eixo relevante para pensar a aprendizagem. Diamond (2013) descreve como componentes centrais o controle inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva, capacidades que sustentam ações como esperar, manter uma regra em mente, considerar outra estratégia e adaptar-se a mudanças. Na infância, portanto, não devem ser tratadas como competências prontas a serem cobradas, mas como processos em formação que podem ser apoiados por interações, brincadeiras, movimento e experiências que exijam decisões progressivamente mais complexas.

A ênfase nas funções executivas pode, entretanto, gerar um novo reducionismo quando se converte em programas de treinamento isolado. Diamond (2013) chama atenção para o fato de que o desempenho executivo se relaciona ao bem-estar, ao estresse, à atividade física e à qualidade das experiências. Na educação infantil, a finalidade não é treinar o cérebro para antecipar exigências escolares, mas organizar contextos nos quais a criança precise planejar, negociar, lembrar combinados e ajustar ações em situações reais e significativas.

A brincadeira ocupa posição estratégica nesse processo. Essa dinâmica, discutida por Vigotski (2007), evidencia que o brincar mobiliza linguagem, memória, imaginação, flexibilidade e controle da ação de maneira indissociável. As Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNCC reafirmam a brincadeira como direito e eixo estruturante, o que impede sua redução a recompensa após atividades consideradas mais sérias (Brasil, 2009; Brasil, 2018).

A linguagem, por sua vez, participa da organização do pensamento e da ação. A mediação verbal do adulto pode oferecer palavras para sentimentos, ações e relações, contribuindo para a autorregulação e para a elaboração simbólica das experiências (Vigotski, 2007). Isso exige uma escuta pedagógica que acolha diferentes formas de expressão, inclusive gestos, desenhos, movimentos, silêncios e recursos de comunicação usados por crianças com necessidades diversas.

A emoção não constitui um elemento separado da cognição. Cosenza e Guerra (2011) destacam a integração entre sistemas cognitivos e emocionais, indicando que o ambiente de aprendizagem não pode ser analisado apenas pela quantidade de estímulos oferecidos. Uma proposta cognitivamente rica pode fracassar quando produz excesso de pressão, ansiedade ou exposição diante do grupo.

Essa compreensão também favorece uma leitura inclusiva das diferenças. A Lei Brasileira de Inclusão estabelece o direito à educação em sistema inclusivo e orienta a eliminação de barreiras que restrinjam participação e aprendizagem (Brasil, 2015). O conhecimento sobre processos cognitivos serve, nesse caso, para diversificar mediações e não para construir hierarquias entre crianças consideradas mais ou menos aptas.

O ponto crítico está em distinguir observação pedagógica de diagnóstico clínico. Collares e Moysés (1994) alertam para o processo pelo qual questões produzidas nas relações sociais e escolares são reinterpretadas como problemas individuais. Uma perspectiva neuropsicopedagógica consistente precisa, portanto, interrogar também as condições da atividade: clareza da proposta, acessibilidade, organização do espaço, relações estabelecidas, tempo oferecido e repertório cultural mobilizado.

Em síntese, as bases neuropsicológicas da aprendizagem tornam-se pedagogicamente fecundas quando são articuladas a uma concepção sociocultural de desenvolvimento. O desafio não é localizar no cérebro a causa de cada comportamento, mas compreender como as experiências educativas podem ampliar possibilidades de ação e participação. Nesse sentido, neuropsicologia e pedagogia dialogam de forma produtiva apenas quando o conhecimento biológico não apaga a historicidade, a cultura e a dimensão relacional da infância (Luria, 1981; Vigotski, 2007).

NEUROPSICOPEDAGOGIA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A incorporação de conhecimentos neuropsicopedagógicos ao cotidiano da educação infantil depende menos da criação de atividades denominadas “neuro” e mais da qualificação do olhar sobre situações já constitutivas dessa etapa. A BNCC organiza o currículo da educação infantil por direitos de aprendizagem e campos de experiências, reforçando uma concepção integrada que se opõe à fragmentação do desenvolvimento em treinos de habilidades isoladas (Brasil, 2018).

Uma primeira contribuição refere-se à observação pedagógica. O Currículo da Cidade de São Paulo enfatiza a documentação pedagógica como processo de escuta, interpretação e reflexão sobre as experiências, possibilitando que o planejamento seja revisto a partir do que bebês e crianças revelam em suas ações (São Paulo, 2019). O registro, assim, deve produzir perguntas pedagógicas e não rótulos clínicos.

A organização da rotina constitui outro campo de intervenção. Crianças pequenas se beneficiam de referências temporais compreensíveis, especialmente quando podem antecipar momentos do dia por meio de imagens, objetos, conversas ou marcas construídas coletivamente. Entretanto, rotina não significa rigidez. A flexibilidade para prolongar uma investigação, reorganizar um agrupamento ou acolher um acontecimento inesperado preserva a centralidade da experiência e evita que o tempo institucional se imponha mecanicamente sobre os processos infantis (São Paulo, 2019).

As brincadeiras de faz de conta oferecem condições privilegiadas para observar e apoiar planejamento, memória de trabalho, flexibilidade e regulação do comportamento. O professor pode ampliar o enredo introduzindo materiais, perguntas e referências culturais sem controlar a brincadeira. Essa mediação respeita a iniciativa infantil e, ao mesmo tempo, cria novas possibilidades de pensamento e linguagem, em consonância com a perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 2007).

As Artes Visuais também possuem importante potência neuropsicopedagógica quando compreendidas como linguagem e não como exercício de coordenação motora ou reprodução estética. O campo “Traços, sons, cores e formas”, previsto na BNCC, legitima essas linguagens como meios de criação e produção de sentidos (Brasil, 2018). Ao valorizar processos e interpretações singulares, o professor amplia a participação e evita modelos padronizados que transformam a produção infantil em mera execução de instruções.

O movimento corporal é igualmente central. Atividades motoras envolvem percepção, antecipação, ajuste postural, controle da ação e orientação no espaço, além de produzirem experiências

sociais e afetivas. Cosenza e Guerra (2011) destacam que aprendizagem e ação corporal não constituem sistemas independentes. O equívoco ocorre quando o movimento é utilizado apenas para “gastar energia” ou, inversamente, quando se exige imobilidade como condição para aprender.

A literatura e a oralidade oferecem outro conjunto de possibilidades. Escutar histórias, antecipar acontecimentos, retomar personagens, comparar versões e produzir narrativas próprias mobiliza memória, linguagem e imaginação. Para crianças que utilizam comunicação alternativa ou apresentam necessidades específicas de linguagem, recursos visuais e gestuais podem ampliar participação sem empobrecer a proposta. A perspectiva inclusiva exige adaptar os meios de acesso, preservando a complexidade cultural e simbólica das experiências oferecidas (Mantoan, 2003).

Jogos com regras simples também podem favorecer funções executivas, desde que sejam adequados à faixa etária e não se convertam em instrumentos de mensuração. Diamond (2013) ressalta que essas capacidades se desenvolvem gradualmente e são influenciadas pela motivação e pelo estado emocional. Assim, o erro deve integrar a experiência lúdica, e não ser utilizado para expor crianças ou estabelecer comparações de desempenho.

A organização do ambiente pode reduzir ou ampliar demandas cognitivas. O Currículo da Cidade destaca a importância de ambientes que permitam exploração, autoria, convivência e múltiplos usos (São Paulo, 2019). Sob uma leitura neuropsicopedagógica, organizar o ambiente significa criar apoios à ação sem tornar o espaço pobre, controlado ou excessivamente previsível.

No campo da inclusão, apoios visuais, demonstrações concretas, divisão de tarefas longas em etapas compreensíveis, possibilidade de pausas, escolha entre materiais e diferentes modos de responder podem remover barreiras sem segregar. Uma criança pode precisar de apoio adicional para participar da mesma experiência coletiva, e não de uma atividade paralela, desarticulada do grupo e com menor valor cultural.

A relação entre atenção e interesse também precisa ser considerada no planejamento. Na prática, isso não significa transformar toda atividade em entretenimento, mas criar problemas genuínos para as crianças: descobrir como equilibrar materiais, construir algo que permaneça em pé, produzir uma sombra, comparar sons, organizar uma exposição ou decidir coletivamente como representar uma história.

Um risco frequente é usar a neuropsicopedagogia para justificar a antecipação de conteúdos do ensino fundamental. As Diretrizes Curriculares Nacionais orientam a educação infantil para experiências que articulem saberes das crianças e patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, preservando suas especificidades (Brasil, 2009). O desenvolvimento não é uma corrida por competências escolares futuras.

A avaliação precisa seguir a mesma lógica. A BNCC e o Currículo da Cidade reforçam a necessidade de acompanhar trajetórias de aprendizagem em situações significativas (Brasil, 2018; São Paulo, 2019). Uma leitura neuropsicopedagógica pode ajudar a formular hipóteses sobre quais apoios favorecem a participação, mas não autoriza o professor a aplicar testes clínicos, emitir diagnósticos ou tratar indicadores isolados como prova de transtornos.

Quando persistem dificuldades relevantes, a articulação com família e profissionais especializados pode ser necessária, mas deve preservar papéis institucionais. Esse tipo de informação é mais útil do que afirmações diagnósticas produzidas sem competência clínica. Mantoan (2003) ressalta que a inclusão exige transformação das práticas escolares; portanto, encaminhar uma criança não pode significar suspender a responsabilidade pedagógica pela remoção das barreiras presentes na própria instituição.

Em síntese, a contribuição da neuropsicopedagogia ao cotidiano da educação infantil não se mede pela quantidade de termos neurocientíficos incorporados ao planejamento, mas pela capacidade de produzir práticas mais responsivas às formas diversas de aprender. Quando articulado aos princípios curriculares da infância, o conhecimento neuropsicológico pode ampliar a intencionalidade docente sem reduzir a criança a um conjunto de funções cognitivas (Brasil, 2018; São Paulo, 2019).

FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: LIMITES DE UMA LEITURA NEUROPSICOPEDAGÓGICA

A efetividade de uma abordagem neuropsicopedagógica crítica não depende apenas do conhecimento individual do professor. Sua incorporação à educação infantil envolve políticas curriculares, formação profissional, condições de trabalho, tempos de planejamento e culturas institucionais. A inclusão, nessa perspectiva, exige analisar simultaneamente sujeito, atividade e contexto, superando explicações que responsabilizam a criança por barreiras produzidas institucionalmente (Mantoan, 2003).

A BNCC define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — e organiza as propostas em campos de experiências (Brasil, 2018). O critério de qualidade, portanto, não pode ser apenas o desempenho em uma habilidade isolada, mas a ampliação das possibilidades de viver experiências culturalmente significativas com outras crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais reforçam esse princípio ao conceber currículo como conjunto de práticas que articula experiências e saberes das crianças aos conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (Brasil, 2009). Essa formulação impede que a educação infantil seja estruturada como sequência de exercícios preparatórios. O conhecimento do funcionamento cognitivo serve ao currículo e à experiência, e não o contrário.

No município de São Paulo, o Currículo da Cidade propõe uma pedagogia comprometida com escuta, participação, território e documentação pedagógica, reconhecendo bebês e crianças como sujeitos potentes (São Paulo, 2019). Essa orientação é compatível com uma neuropsicopedagogia que evita determinismos e considera a singularidade das trajetórias. Trata-se de produzir conhecimento pedagógico sobre a criança em situação, e não de extrair dela um perfil abstrato separado do cotidiano.

A política inclusiva acrescenta outra exigência. A Lei Brasileira de Inclusão determina que o sistema educacional assegure condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem às pessoas com deficiência (Brasil, 2015). Essa obrigação desloca o foco da tentativa de “normalizar” a

criança para a identificação e remoção de barreiras. A intervenção pedagógica deve ampliar acesso à experiência comum e reconhecer diferentes modos de participação.

É igualmente necessário estabelecer fronteiras entre educação e clínica. Conhecer noções de neuropsicologia não transforma o professor em profissional habilitado a realizar avaliação neuropsicológica ou diagnóstico de transtornos. Luria (1981) desenvolveu procedimentos clínicos vinculados a objetivos e condições específicas de investigação, o que não pode ser transposto diretamente à sala de aula. Misturar essas finalidades aumenta o risco de interpretações equivocadas e de decisões pedagógicas baseadas em categorias diagnósticas não confirmadas.

A crítica à medicalização é especialmente relevante nesse ponto. Collares e Moysés (1994) demonstram que dificuldades escolares podem ser convertidas em supostas doenças quando se ignora a produção social e pedagógica do fracasso. Uma neuropsicopedagogia responsável deve manter essa tensão em primeiro plano, utilizando conhecimentos sobre desenvolvimento para formular melhores mediações e não para oferecer causalidades fáceis diante de situações complexas.

A formação docente, por consequência, precisa ser mais ampla do que cursos de divulgação sobre áreas cerebrais ou “estilos de aprendizagem”. Cosenza e Guerra (2011) alertam para a distância entre achados neurocientíficos e decisões pedagógicas imediatas, o que exige interpretação crítica e diálogo interdisciplinar. Dessa forma, o professor aprende a perguntar quais condições favorecem determinado comportamento, quais barreiras estão presentes e quais mediações podem ser reorganizadas.

Nóvoa (2009) defende uma formação ancorada na profissão, na reflexão sobre a prática e na construção coletiva do conhecimento docente. Essa perspectiva é particularmente adequada ao uso educacional da neuropsicologia, pois impede que o saber científico seja recebido como prescrição externa. A formação ganha qualidade quando ajuda a interpretar a prática e produzir alternativas, e não quando apenas adiciona vocabulário técnico ao cotidiano.

A gestão escolar também participa desse processo. Instituições que garantem tempos de estudo, planejamento conjunto e discussão de documentação pedagógica criam melhores condições para compreender as diferenças sem recorrer imediatamente a encaminhamentos. O Currículo da Cidade valoriza a construção coletiva do projeto educativo e a reflexão sistemática sobre as experiências (São Paulo, 2019). Sem esse suporte institucional, a busca individual por explicações clínicas tende a ocupar o espaço deixado pela fragilidade do trabalho coletivo.

A interlocução com profissionais da saúde e da educação especial pode ser valiosa quando se organiza em torno de objetivos compartilhados e respeito às competências de cada área. A perspectiva inclusiva propõe que esses saberes se complementem para remover barreiras, e não para decidir previamente quem está ou não preparado para determinada experiência (Brasil, 2015; Mantoan, 2003).

Outro desafio consiste em evitar neuromitos e interpretações populares sem sustentação científica. Cosenza e Guerra (2011) defendem que a contribuição das neurociências à educação depende de compreensão rigorosa, e Diamond (2013) mostra que funções executivas operam de maneira integrada e sensível ao contexto. A formação crítica deve ensinar também a reconhecer os limites do conhecimento disponível.

As condições materiais da educação infantil precisam integrar o debate. A BNCC estabelece direitos de aprendizagem, mas sua concretização depende das condições institucionais em que o currículo é vivido (Brasil, 2018). Assim, atribuir dificuldades exclusivamente às características neurocognitivas das crianças pode ocultar desigualdades que deveriam ser enfrentadas por políticas educacionais e pela gestão dos sistemas.

A presença das Artes Visuais no currículo exemplifica a necessidade de uma concepção ampliada de aprendizagem. A BNCC reconhece a exploração de traços, sons, cores e formas como campo constitutivo da infância (Brasil, 2018). Uma leitura neuropsicopedagógica adequada, portanto, pode explicar parte dos processos envolvidos, mas não deve instrumentalizar a arte como exercício para treinar funções cognitivas.

A mesma cautela se aplica à inclusão. Mantoan (2003) propõe que a escola inclusiva abandone a lógica de homogeneização e reorganize o ensino para acolher diferenças. A neuropsicopedagogia só é coerente com esse princípio quando trabalha com hipóteses flexíveis, observa respostas reais às mediações e evita transformar categorias clínicas em destino pedagógico.

Em síntese, formação docente, políticas públicas e inclusão delimitam o lugar legítimo de uma abordagem neuropsicopedagógica na educação infantil. O conhecimento sobre processos cognitivos pode enriquecer a prática, mas precisa ser subordinado aos direitos das crianças, às finalidades educativas da etapa e aos limites profissionais da escola. Sem essa articulação, o discurso neurocientífico corre o risco de individualizar problemas que são também pedagógicos, institucionais e sociais (Collares; Moysés, 1994; São Paulo, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que a neuropsicopedagogia pode oferecer contribuições relevantes à educação infantil quando seus conceitos são utilizados para ampliar a compreensão dos processos de aprendizagem e não para substituir a especificidade do conhecimento pedagógico. Atenção, memória, linguagem, emoção, autorregulação e planejamento são dimensões que atravessam as experiências infantis, mas se constituem em estreita relação com a cultura, com os vínculos, com as oportunidades de participação e com a qualidade das mediações oferecidas.

Ao longo do estudo, mostrou-se que uma leitura integrada do desenvolvimento permite ao professor observar não apenas resultados, mas modos de participação. Esses indícios podem orientar ajustes no ambiente, no tempo, nos recursos e nas formas de intervenção, produzindo práticas mais sensíveis às diferenças e evitando conclusões precipitadas sobre capacidades ou limitações individuais.

Também se evidenciou que a neuropsicopedagogia perde consistência quando convertida em linguagem diagnóstica dentro da escola. O diagnóstico clínico exige procedimentos, competências e responsabilidades distintas. Preservar essa fronteira não diminui o papel do professor; ao contrário, fortalece sua função ao reconhecer que sua principal tarefa é construir condições para que as crianças participem, aprendam e ampliem seus repertórios.

A perspectiva inclusiva reforça esse deslocamento. Diante de uma dificuldade, a pergunta pedagógica mais produtiva não é apenas o que falta à criança, mas quais barreiras estão presentes e quais apoios podem ampliar sua participação. Essa mudança orienta práticas que diversificam linguagens, materiais, tempos e modos de interação, sem reduzir expectativas e sem separar antecipadamente aqueles que aprendem de maneiras diferentes. A inclusão exige flexibilidade, acompanhamento e responsabilidade institucional compartilhada.

Outro resultado importante refere-se à necessidade de enfrentar o uso superficial das neurociências na educação. Conceitos científicos não devem funcionar como slogans nem justificar modismos pedagógicos. A aproximação entre cérebro e aprendizagem exige leitura crítica, capacidade de distinguir evidências de simplificações e compreensão de que achados produzidos em determinados contextos não se convertem automaticamente em métodos de ensino. O conhecimento científico contribui quando ajuda a formular perguntas melhores sobre a prática, e não quando promete respostas universais.

A formação docente e a gestão escolar ocupam, por isso, posição estratégica. Espaços coletivos de estudo, análise de registros e planejamento favorecem interpretações mais contextualizadas das trajetórias infantis e reduzem a tendência de individualizar dificuldades. Não é possível construir práticas neuropsicopedagógicas consistentes sem considerar essas dimensões.

Conclui-se que a contribuição mais fecunda da neuropsicopedagogia à educação infantil está na possibilidade de enriquecer a observação e a mediação, preservando a criança como sujeito inteiro. Isso significa reconhecer que aprender envolve cérebro, corpo, afetos, linguagem, cultura e relações; que diferenças não equivalem automaticamente a déficits; e que a escola deve organizar experiências significativas, acessíveis e socialmente compartilhadas. Sob essa perspectiva, o diálogo interdisciplinar fortalece a pedagogia justamente porque respeita seus limites e suas finalidades.

REFERÊNCIAS

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. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

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: 10 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2026.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. **Série Ideias**, São Paulo, n. 23, p. 25-31, 1994.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAMOND, Adele. Executive functions. Annual ***Review of Psychology***, Palo Alto, v. 64, p. 135-168, 2013. DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750.

LURIA, Aleksandr Romanovich. **Fundamentos de neuropsicologia.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.
OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2014.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil.** São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2026.
VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PRÁTICAS NA ESCOLA REGULAR

INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES AND PRACTICES IN MAINSTREAM SCHOOLS

DANIELE ALVES ESTEVÃO
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário ítalo Brasileiro (2012); Pós-Graduada em Musicoterapia pela Faculdade XV de agosto (2017); Pós-Graduada em Ludopedagogia pela Faculdade Gennari & Peartree (2018); Graduada História pela Faculdade Unijales (2018); Pós-Graduada em Ensino Superior e Tutoria de Educação à Distância- Faculdade Batista, (2021); Educação Musical e Ensino de Artes - Faculdade Batista (2021); Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental — Associação Brasileira de Educação à Distância; Bullying nas Escolas - Associação Brasileira de Educação à Distância; Psicologia da Educação na Visão de Vygotsky - Faculdade de Santa Rita; Professora de Educação Infantil, na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

A educação inclusiva tem como princípio garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos no ambiente escolar, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais. Este estudo tem como objetivo analisar os principais desafios e práticas relacionadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, considerando autores e documentos oficiais que abordam a temática. Os resultados indicam que, embora haja avanços nas políticas públicas voltadas à inclusão, ainda existem obstáculos significativos, como a falta de formação adequada dos professores, a escassez de recursos pedagógicos e a infraestrutura inadequada das escolas. Por outro lado, práticas pedagógicas inclusivas, baseadas no respeito às diferenças e na adaptação do ensino, contribuem para a construção de um ambiente educacional mais justo e democrático. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva depende do comprometimento de toda a comunidade escolar, bem como de investimentos em formação e estrutura.

Palavras-chave: educação inclusiva; inclusão escolar; diversidade.

ABSTRACT

The principle of inclusive education is to ensure access, retention, and learning for all students within the school environment, regardless of their physical, cognitive, or social conditions. This study aims to analyze the key challenges and practices associated with including students with special educational needs in mainstream schools. The research was conducted through a literature review, drawing on authors and official documents addressing the subject. The results indicate that, despite advances in public policies regarding inclusion, significant obstacles remain—such as a lack of adequate teacher training, a scarcity of pedagogical resources, and inadequate school infrastructure. Conversely, inclusive pedagogical practices—grounded in respect for differences and the adaptation of instruction—contribute to creating a fairer and more democratic educational environment. The study concludes that the successful implementation of inclusive education depends on the commitment of the entire school community, as well as investment in training and infrastructure.
Keywords: inclusive education; school inclusion; diversity.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos principais avanços no campo educacional, ao propor a garantia do direito à educação para todos, independentemente de suas condições individuais. Esse modelo educacional busca superar práticas excludentes, promovendo a valorização da diversidade e o respeito às diferenças no ambiente escolar.

Do ponto de vista teórico, a inclusão escolar está fundamentada em princípios que defendem a igualdade de oportunidades e a equidade no acesso ao conhecimento. Autores como Vygotsky destacam a importância da interação social no desenvolvimento da aprendizagem, reforçando a necessidade de ambientes educacionais que promovam a participação de todos os alunos.

A relevância do tema justifica-se pela crescente presença de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, o que exige adaptações nas práticas pedagógicas e na organização do ensino. Apesar dos avanços legais, a inclusão ainda enfrenta desafios que comprometem sua efetivação.

Nesse contexto, a escola deve estar preparada para atender à diversidade, oferecendo condições adequadas para o desenvolvimento de todos os alunos. Isso inclui não apenas adaptações físicas, mas também mudanças nas metodologias de ensino e na formação dos professores.

A justificativa deste estudo baseia-se na necessidade de compreender como a educação inclusiva pode ser efetivada na prática, considerando os desafios enfrentados pelas instituições de ensino e pelos profissionais da educação.

Diante disso, surge o seguinte problema de pesquisa: quais são os principais desafios e práticas da educação inclusiva na escola regular?

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar os desafios e as práticas relacionadas à educação inclusiva, destacando a importância de estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento de todos os alunos.

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva tem como base o princípio de que todas as crianças têm o direito de aprender juntas, independentemente de suas diferenças. Esse modelo rompe com a ideia de segregação, promovendo a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Entre os principais desafios da inclusão, destaca-se a falta de formação adequada dos professores. Muitos profissionais não se sentem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, o que pode comprometer a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos.

Outro desafio refere-se à infraestrutura das escolas, que nem sempre está adaptada para atender alunos com deficiência. A ausência de recursos como rampas, materiais adaptados e tecnologias assistivas dificulta o processo de inclusão.

Além disso, a resistência por parte de alguns profissionais e da comunidade escolar ainda é um obstáculo. A inclusão exige mudanças de atitudes e a superação de preconceitos, o que nem sempre ocorre de forma imediata.

Apesar desses desafios, existem práticas pedagógicas que favorecem a inclusão, como a adaptação curricular, o uso de materiais diversificados e a valorização das potencialidades dos alunos. Essas estratégias contribuem para a construção de um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

O trabalho colaborativo entre professores, profissionais de apoio e família também é essencial para o sucesso da inclusão. A troca de informações e experiências permite uma melhor compreensão das necessidades dos alunos.

A continuidade da análise da educação inclusiva evidencia que a inclusão vai além da presença física do aluno na sala de aula, sendo necessário garantir sua participação efetiva no processo de aprendizagem. Para isso, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam adaptadas às necessidades de cada estudante.

O uso de metodologias ativas pode contribuir significativamente para a inclusão, pois permite a participação de todos os alunos, respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem. Estratégias como trabalho em grupo e atividades práticas favorecem a interação e o desenvolvimento coletivo.

Outro aspecto importante é a utilização de tecnologias assistivas, que auxiliam no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. Esses recursos permitem maior autonomia e participação nas atividades escolares.

A formação continuada dos professores é essencial para a efetivação da inclusão. A atualização constante permite que os profissionais desenvolvam novas habilidades e estratégias para atender à diversidade.

Além disso, a gestão escolar desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão, ao criar condições adequadas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e incentivar a formação dos profissionais.

A participação da família também é um fator determinante, pois contribui para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno e para a construção de uma relação de parceria com a escola.

Por fim, destaca-se que a educação inclusiva é um processo contínuo, que exige comprometimento, planejamento e reflexão constante por parte de todos os envolvidos. A ampliação da discussão acerca da educação inclusiva permite compreender que esse modelo educacional não se limita apenas ao acesso do aluno com deficiência à escola regular, mas envolve, sobretudo, a garantia de condições efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento integral, o que exige uma reorganização das práticas pedagógicas, das estruturas institucionais e das concepções de ensino que ainda se encontram enraizadas em modelos tradicionais e excludentes. Nesse sentido, a inclusão deve ser compreendida como um princípio ético e político, fundamentado no respeito à diversidade e na promoção da equidade, assegurando que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem, independentemente de suas limitações ou especificidades.

Dessa forma, torna-se fundamental que a escola assuma uma postura inclusiva, reconhecendo que a diversidade é uma característica inerente ao ambiente educacional e que, portanto, as práticas pedagógicas devem ser flexíveis e adaptáveis, de modo a atender às diferentes necessidades dos alunos, promovendo um ensino que valorize as potencialidades individuais e respeite os diferentes ritmos de aprendizagem. Nesse contexto, o planejamento pedagógico deve ser pensado de forma inclusiva desde sua concepção, considerando estratégias diversificadas, recursos acessíveis e objetivos que contemplem a participação de todos os estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de superação de barreiras atitudinais, que muitas vezes representam um dos maiores obstáculos à efetivação da inclusão, uma vez que preconceitos, estereótipos e falta de conhecimento podem comprometer a construção de um ambiente verdadeiramente acolhedor e respeitoso. Assim, é imprescindível promover ações de sensibilização e formação que contribuam para a mudança de mentalidade dos profissionais da educação e da comunidade escolar como um todo, favorecendo a construção de uma cultura inclusiva.

Além disso, a acessibilidade deve ser compreendida em suas múltiplas dimensões, incluindo não apenas a acessibilidade física, mas também a comunicacional, pedagógica e tecnológica, garantindo que todos os alunos possam acessar os conteúdos e participar das atividades propostas de forma plena. Nesse sentido, a utilização de recursos como materiais adaptados, linguagem acessível, tecnologias assistivas e estratégias diferenciadas de ensino pode contribuir significativamente para a inclusão.

A atuação do professor, nesse cenário, torna-se ainda mais complexa e desafiadora, exigindo não apenas conhecimentos pedagógicos, mas também sensibilidade, empatia e capacidade de adaptação, sendo fundamental que o educador esteja preparado para identificar as necessidades dos alunos e propor intervenções adequadas, promovendo um ensino que seja ao mesmo tempo inclusivo e de qualidade. Para isso, a formação inicial e continuada dos professores deve contemplar conteúdos relacionados à educação inclusiva, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a atuação em contextos diversos.

Outro ponto importante diz respeito à avaliação da aprendizagem, que deve ser repensada no contexto da inclusão, de modo a considerar as especificidades dos alunos e valorizar seus avanços individuais, evitando comparações padronizadas que desconsiderem as diferenças. A avaliação

formativa, nesse sentido, apresenta-se como uma alternativa mais adequada, pois permite acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo do processo, oferecendo feedbacks que contribuam para sua aprendizagem.

Além disso, o trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais da educação é essencial para a efetivação da inclusão, uma vez que a troca de conhecimentos e experiências entre professores, coordenadores, psicopedagogos e outros especialistas possibilita uma compreensão mais ampla das necessidades dos alunos e a elaboração de estratégias mais eficazes. A atuação conjunta fortalece o processo educativo e contribui para a construção de práticas mais inclusivas.

A participação da família também deve ser valorizada, pois os responsáveis possuem informações importantes sobre o desenvolvimento e as necessidades da criança, podendo contribuir significativamente para o planejamento das ações pedagógicas. A parceria entre escola e família favorece o acompanhamento do aluno e fortalece o processo de inclusão, promovendo um trabalho mais integrado e coerente.

Outro aspecto relevante refere-se à importância da escuta do próprio aluno, que deve ser considerado sujeito ativo no processo educativo, tendo suas opiniões, interesses e necessidades respeitados e valorizados. Essa escuta contribui para a construção de práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas à realidade dos estudantes.

A inclusão também está diretamente relacionada à promoção da equidade, que implica oferecer condições diferenciadas para que todos os alunos possam alcançar os objetivos de aprendizagem, reconhecendo que tratar todos de forma igual nem sempre é suficiente para garantir justiça educacional. Nesse sentido, é necessário adotar práticas que considerem as desigualdades existentes e busquem minimizá-las.

Além disso, a utilização de metodologias ativas pode favorecer significativamente a inclusão, ao promover a participação de todos os alunos e possibilitar diferentes formas de expressão e aprendizagem, permitindo que cada estudante contribua de acordo com suas habilidades e potencialidades. Estratégias como projetos, jogos, atividades práticas e trabalho em grupo tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e acessível.

Outro ponto importante é a necessidade de adaptação curricular, que deve ser realizada de forma cuidadosa e planejada, garantindo que os conteúdos sejam acessíveis aos alunos, sem comprometer os objetivos educacionais, sendo fundamental que essas adaptações respeitem as capacidades e limitações de cada estudante, promovendo uma aprendizagem significativa.

A tecnologia, por sua vez, apresenta-se como uma aliada importante no processo de inclusão, especialmente por meio das tecnologias assistivas, que possibilitam maior autonomia e participação dos alunos com deficiência, facilitando o acesso aos conteúdos e às atividades escolares. No entanto, é necessário que esses recursos sejam utilizados de forma adequada e integrada ao planejamento pedagógico.

Outro aspecto relevante é a necessidade de políticas públicas que garantam a implementação da educação inclusiva de forma efetiva, por meio de investimentos em formação docente, infraestrutura,

recursos pedagógicos e apoio especializado, assegurando que as escolas tenham condições de atender à diversidade de alunos.

A gestão escolar também desempenha um papel fundamental nesse processo, sendo responsável por promover uma cultura inclusiva, incentivar a formação dos profissionais e garantir condições adequadas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, além de articular ações que envolvam toda a comunidade escolar.

Além disso, é importante promover a conscientização dos alunos sobre a importância da inclusão, incentivando o respeito às diferenças e a convivência harmoniosa, o que contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e livre de preconceitos.

Outro ponto relevante é o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, que podem ser trabalhadas no contexto da inclusão, promovendo valores como empatia, solidariedade e respeito, fundamentais para a convivência em sociedade.

A inclusão também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para lidar com a diversidade, o que é essencial em uma sociedade plural e democrática.

Além disso, é importante destacar que a inclusão não beneficia apenas os alunos com deficiência, mas todos os estudantes, pois promove um ambiente mais rico em experiências, favorecendo o desenvolvimento de diferentes habilidades.

Outro aspecto relevante é a necessidade de monitoramento e avaliação das práticas inclusivas, a fim de identificar avanços e desafios, permitindo a melhoria contínua do processo educativo.

A formação de redes de apoio entre escolas também pode contribuir para o fortalecimento da inclusão, possibilitando a troca de experiências e a construção de estratégias conjuntas.

Além disso, a pesquisa na área da educação inclusiva é fundamental para o desenvolvimento de novas práticas e abordagens que contribuam para a melhoria do ensino.

Outro ponto importante é a valorização dos profissionais que atuam na área, reconhecendo seu papel fundamental na promoção da inclusão.

A construção de uma escola inclusiva exige, portanto, o compromisso de todos os envolvidos no processo educativo, incluindo gestores, professores, alunos, famílias e a sociedade em geral.

Dessa forma, é possível afirmar que a educação inclusiva representa um avanço significativo na busca por uma educação mais justa e igualitária, que reconhece e valoriza as diferenças como parte do processo educativo.

Por fim, conclui-se que a efetivação da inclusão depende de uma mudança de paradigma, que envolve não apenas a adoção de novas práticas pedagógicas, mas também a transformação das concepções de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação que seja verdadeiramente acessível, participativa e de qualidade para todos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva representa um avanço significativo na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, ao garantir o direito à educação para todos os alunos. No entanto, sua efetivação ainda enfrenta desafios que precisam ser superados.

Ao longo deste estudo, foi possível identificar que a falta de formação docente, a infraestrutura inadequada e a resistência à mudança são alguns dos principais obstáculos à inclusão.

Por outro lado, práticas pedagógicas inclusivas, aliadas à formação continuada e ao trabalho em equipe, contribuem para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e eficiente.

Conclui-se que a educação inclusiva depende do comprometimento de toda a comunidade escolar, sendo fundamental o investimento em políticas públicas e na formação dos profissionais. Além disso, é importante destacar que a educação inclusiva não se restringe apenas à presença do aluno com deficiência na escola, mas envolve a garantia de sua participação efetiva e aprendizagem significativa. Isso implica repensar práticas pedagógicas, currículos e formas de avaliação, de modo a atender às necessidades de todos os estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização da diversidade no ambiente escolar, entendendo que cada aluno possui características, ritmos e formas de aprender distintas. Nesse sentido, a diferença deixa de ser vista como um problema e passa a ser reconhecida como um elemento enriquecedor do processo educativo.

A atuação do professor é fundamental nesse contexto, sendo necessário que ele desenvolva competências relacionadas à adaptação de atividades, uso de recursos diferenciados e estratégias que promovam a participação de todos os alunos. Para isso, a formação continuada se torna indispensável.

Além disso, o trabalho colaborativo entre professores, gestores, profissionais de apoio e famílias contribui significativamente para o sucesso da inclusão. A troca de experiências e o planejamento conjunto possibilitam a construção de estratégias mais eficazes.

Outro ponto importante é o uso de recursos pedagógicos acessíveis, como materiais adaptados, tecnologias assistivas e metodologias diversificadas, que favorecem o aprendizado de alunos com diferentes necessidades. Esses recursos ampliam as possibilidades de participação e desenvolvimento.

Cabe ressaltar também a importância da acessibilidade no espaço físico da escola, garantindo que todos os alunos possam circular com autonomia e segurança. Rampas, sinalizações adequadas e mobiliários adaptados são exemplos de medidas essenciais.

A sensibilização da comunidade escolar também desempenha um papel fundamental, pois contribui para a construção de uma cultura de respeito, empatia e valorização das diferenças. A inclusão deve ser compreendida como responsabilidade de todos, e não apenas de alguns profissionais.

Outro desafio relevante está relacionado à superação de práticas excludentes ainda presentes em algumas instituições, que acabam limitando as oportunidades de aprendizagem dos alunos. É necessário promover mudanças que favoreçam a equidade no ensino.

Além disso, as políticas públicas precisam ser efetivamente implementadas e acompanhadas, garantindo recursos, formação e suporte às escolas. A legislação brasileira já assegura o direito à educação inclusiva, mas sua aplicação ainda demanda avanços.

A avaliação da aprendizagem também deve ser adaptada, considerando as especificidades de cada aluno e valorizando seus avanços individuais. Avaliações flexíveis e diversificadas contribuem para um acompanhamento mais justo e eficaz.

Outro aspecto a ser considerado é a importância de promover a autonomia dos estudantes, incentivando sua participação ativa no processo educativo e no convívio social. Isso contribui para o desenvolvimento de sua autoestima e independência.

Dessa forma, reforça-se que a educação inclusiva é um processo contínuo, que exige reflexão, compromisso e ação por parte de toda a sociedade. Somente por meio de esforços coletivos será possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de garantir o direito à educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**. São Paulo: Moderna, 2003.

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

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



AVALIAÇÕES EXTERNAS, LIBERDADE DE CÁTEDRA E AÇÃO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I: ENTRE O USO PEDAGÓGICO DOS DADOS E A REGULAÇÃO DO CURRÍCULO

EXTERNAL ASSESSMENTS, ACADEMIC FREEDOM, AND TEACHING PRACTICE IN EARLY ELEMENTARY EDUCATION: BETWEEN THE PEDAGOGICAL USE OF DATA AND CURRICULUM REGULATION

DANIELLA DE CASTRO MARINO RUBIO
Graduação em Pedagodia pela Universidade Federal de São Paulo (2013); Especialista em Arte terapia e Terapias Expressivas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2016); Professora de Ensino Fundamental I - Polivalente - na EMEF Prof. Martin Francisco Ribeiro de Andrada.

RESUMO

Neste artigo, discutimos como as avaliações externas, a liberdade de cátedra e a ação docente nos primeiros anos do ensino fundamental se relacionam e são informadas, por pesquisas bibliográficas, a respeito do assunto, bem como por documentos oficiais que visam investigar e compreender como os dados de avaliações em larga escala podem ser usados para apoiar o professor e, por sua vez, limitar sua autonomia pedagógica quando são transformados em metas, rankings, mecanismos de responsabilização ou referências curriculares prescritivas. Esta discussão destaca duas possibilidades: por um lado, os resultados externos podem fornecer subsídios para trajetórias de aprendizagem, orientar o planejamento, influenciar estratégias didáticas e apoiar a avaliação institucional e a autoavaliação; por outro, se interpretados de maneira reducionista, podem produzir performatividade, pressionar os professores a ensinar para o teste, estruturar a hierarquia curricular e transferir deveres das políticas educacionais para o ensino. Assim, no contexto da educação básica, argumentamos que a liberdade de cátedra (a liberdade de ensinar e a independência pedagógica) não é incompatível com o uso de

dados e que cabe aos professores olhar criticamente para essas informações e decidir quando e por que usá-las no planejamento.

Palavras-chave: Avaliação Externa; Liberdade de Ensinar; Autonomia Pedagógica; Ensino Fundamental I; Trabalho Docente.

ABSTRACT

In this article, we discuss the interrelationships between external assessments, academic freedom, and teaching practice in the early years of elementary education. We draw upon relevant literature and official documents to investigate and understand how large-scale assessment data can both support teachers and—when transformed into targets, rankings, accountability mechanisms, or prescriptive curricular benchmarks—limit their pedagogical autonomy. This discussion highlights two possibilities: on one hand, external results can inform learning trajectories, guide planning, influence instructional strategies, and support institutional and self-assessment; on the other, if interpreted reductionistically, they can foster a culture of performativity, pressure teachers to "teach to the test," shape curricular hierarchies, and shift the burden of educational policy implementation onto classroom instruction. Thus, within the context of basic education, we argue that academic freedom (the freedom to teach and pedagogical independence) is not incompatible with the use of data; rather, it is up to teachers to critically examine this information and decide when and why to incorporate it into their planning.

Keywords: External Assessment; Freedom to Teach; Pedagogical Autonomy; Early Elementary Education; Teaching Work.

INTRODUÇÃO

O processo de qualidade do ensino passou a ser analisado de outra maneira por professores, gestão escolar e administração pública, após as avaliações externas em larga escala. Desde a integração do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e, posteriormente, da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), os resultados destes têm desempenhado um papel central na gestão educacional, tanto por meio da divulgação pública de desempenho quanto por definição de metas. Becker (2012) descreve esse movimento como um processo crescente de consolidação dos sistemas de avaliação em larga escala; seguido de responsabilização e produção de resultados por escola. No Ensino Fundamental I, os professores estão realizando a educação “generalista” abrangendo a alfabetização, matemática, ciências humanas e naturais, valores, convivência e habilidades sociais. Por sua vez, as avaliações externas focam em indicadores voltados à leitura e matemática. A questão central não é avaliar essas aprendizagens, que são fundamentais, mas transformar esse fragmento quantificável da escolarização em sinônimo de qualidade educacional. A tensão aumenta quando os resultados deixam de ser informações para análise e começam a funcionar como meio de cobrança ou bonificação. Em pesquisa realizada nos primeiros anos do ensino fundamental, Amaro (2013), por exemplo, foca na performance, na prática gerencial, no controle curricular e nas práticas pedagógicas. O autor mostra que a publicação dos resultados pode tornar a escola visível por seus índices, ao mesmo tempo que torna invisíveis as

condições sociais, culturais e escolares que contribuem para tais números. É nesse ponto que surge a questão da liberdade de cátedra, um termo tradicionalmente associado à liberdade acadêmica, mas que pode estar relacionado às proteções constitucionais a respeito da liberdade de ensino e do pluralismo pedagógico na educação básica. A Constituição Federal garante que a educação deve promover a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber junto com a diversidade de ideias e concepção pedagógica (BRASIL, 1988). A LDB também confere a liberdade de ensinar e o respeito aos profissionais da educação como princípios do ensino (BRASIL, 1996). A questão não é defender uma autonomia docente absoluta que não se baseie no currículo, políticas públicas ou no direito à aprendizagem do aluno. A questão central é como manter o espaço de decisão profissional do professor diante de sistemas que utilizam dados para monitorar, comparar, estabelecer metas e, em alguns casos, recompensar ou responsabilizar escolas e profissionais. Esse equilíbrio é particularmente importante no Ensino Fundamental I, no qual o trabalho pedagógico diz respeito aos ritmos de aprendizagem e às especificidades de cada turma. O objetivo deste artigo é explorar, com a ajuda das fontes mencionadas acima, o efeito das avaliações externas na prática docente no Ensino Fundamental I e como esses impactos podem minar a liberdade de ensinar. Argumenta-se como hipótese que os dados externos podem promover a autonomia docente uma vez que fornecem evidências de reflexão e planejamento coletivo, mas podem desgastar a independência dos professores se assumirem o papel de índices prescritivos, se tornarem um fim em si mesmos, ou se o sistema se basear na responsabilização nos resultados dos professores que são determinados por múltiplos fatores.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo baseia-se em uma análise bibliográfica e documental de natureza analítico- reflexiva. Os quatro textos encaminhados para esta produção serão o foco da pesquisa supracitada: Amaro (2013), “A (in)visibilidade da escola: implicações das avaliações externas no contexto escolar”; Machado (2012), “Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados”; Becker (2012), “Avaliações externas e Ensino Fundamental: do currículo para a qualidade ou da ‘qualidade’ para o currículo?”; e Alavarse, Bravo e Machado (2013), “Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências”.

As fontes utilizadas foram divididas em quatro categorias: a) objetivos e características das avaliações externas; b) seus efeitos no currículo e nas práticas pedagógicas; c) maneira de utilização dos dados por gestão e professores; d) as implicações para a autonomia e responsabilidade dos professores. Foram consultados os documentos oficiais do sistema educacional brasileiro para contextualizar a liberdade de ensinar e a organização curricular dentro do marco legal nacional. Não há a intenção de uma revisão intensa referente a liberdade de cátedra, mas desenvolver uma análise que relacione as avaliações externas e os princípios normativos para apoiar a autonomia pedagógica.

A CONSOLIDAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E A NOVA CENTRALIDADE DOS DADOS

A bibliografia apresentada neste estudo indica que a avaliação externa se consolidou no Brasil a partir da década de 1990, atrelada às reformas educacionais que focaram no monitoramento do desempenho educacional. Becker (2012) recupera a trajetória do Saeb, da Prova Brasil e do Ideb e mostra que, gradativamente, os processos avaliativos que eram indicadores e diagnósticos de ação tornaram-se fonte de dados de responsabilização atrelados a consequências associadas aos resultados.

Alavarse, Bravo e Machado (2013) discutem a natureza mais complexa da avaliação externa: para os autores, a avaliação de sistemas envolve escolhas técnicas, políticas e ideológicas. O desempenho em provas é uma dimensão relevante do fenômeno da qualidade, mas não esgota suas determinações, que envolvem condições inerentes à escola, como currículo, formação de professores, gestão educacional, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho e infraestrutura, e externos à escola, como condições de vida, capital econômico, cultural e social das famílias e contexto do território também são fatores importantes que interferem nos resultados.

Essa advertência é essencial para discutir o trabalho docente. Um resultado de proficiência é uma informação relacionada a determinada situação de aprendizagem em um determinado desenho avaliativo; não é, isoladamente, uma medida integral da qualidade de uma turma, de uma escola ou de um professor. Amaro (2013) enfatiza essa (in)visibilidade produzida pelos resultados: os números fazem a escola aparecer, mas podem esconder fatores que estão presentes no cotidiano.

Portanto, o primeiro ponto a considerar é que o dado não é neutro no cotidiano escolar. Sua relação e ação diagnóstica não estão relacionadas apenas com o que se mede, mas como é comunicado, interpretado, comparado e vinculado às decisões. A forma de uso dos resultados constitui, em grande parte, o impacto pedagógico da avaliação.

LIBERDADE DE ENSINO, LIBERDADE DE ENSINO E AUTONOMIA PEDAGÓGICA

A expressão “liberdade de ensino” geralmente se refere à liberdade acadêmica para ensinar e produzir conhecimento sem censura indevida. Na educação básica, é mais apropriado relacioná-la aos princípios da liberdade de ensino, do pluralismo de ideias e da autonomia pedagógica, sempre em articulação com o currículo e com os objetivos educacionais dos alunos. A Constituição Federal de 1988 estabelece a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e conceitos pedagógicos como princípios de ensino (BRASIL, 1988). A LDB, por sua vez, reproduz e amplia esses princípios, para garantir a liberdade de ensino, a valorização das profissões da educação e a gestão democrática da educação pública (BRASIL, 1996). Essa liberdade não significa que cada professor possa definir individualmente todo o conhecimento que será ensinado. O trabalho docente está inserido em sistemas de ensino, propostas curriculares, projetos político-pedagógicos, legislação e diretrizes de aprendizagem. A própria LDB estabelece que os currículos devem conter uma base comum, complementada por uma parte diversificada vinculada às características regionais e locais (BRASIL, 1996). O que se protege, portanto, é o espaço profissional para interpretação, contextualização, orientação metodológica e tomada de decisões didáticas.

É precisamente nesse intervalo que as aprovações externas coincidem com a liberdade de ensino. Uma matriz de referência define um recorte que será observado por uma determinada avaliação. Becker (2012) enfatiza que matriz de referência e currículo não devem ser confundidos. A matriz pode indicar competências e habilidades que

precisam ser analisadas, mas não deve se tornar automaticamente o currículo escolar. Quando esse objetivo de análise focal se perde, um instrumento de avaliação passa a funcionar como uma prescrição curricular.

A lacuna é significativa no início de nossa trajetória escolar. As crianças aprendem em ritmos diferentes, possuem conhecimentos prévios distintos e necessitam de experiências variadas para desenvolver a leitura, a escrita, o raciocínio matemático, entre outros aspectos curriculares. Uma prática docente guiada predominantemente pelas expectativas da avaliação tende a reduzir essa complexidade. Becker (2012) recupera estudos em redes e escolas para priorizar questões semelhantes às avaliações, reorganizar conteúdos para aumentar o desempenho e, em certos contextos, reduzir espaço em outras áreas curriculares.

A autonomia docente, portanto, não deve ser entendida como oposição a anos letivos preestabelecidos. Um professor autônomo não é aquele que ignora as evidências; é aquele que as interpreta, confronta-as com outras informações e decide pedagogicamente. Isso significa que o resultado de uma avaliação externa pode provocar mudanças em uma sequência didática, em uma estratégia de alfabetização ou em uma proposta de resolução de problemas, sem substituir o julgamento profissional do professor.

COMO OS DADOS IMPACTAM A AÇÃO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I

O POTENCIAL DIAGNÓSTICO DOS RESULTADOS

O impacto mais produtivo dos dados externos ocorre quando eles entram no planejamento como uma fonte adicional de evidências. Becker (2012) destaca que resultados interpretados em escalas de proficiência podem ajudar professores e redes a perceber falhas no processo de ensino-aprendizagem, promover autoavaliação e rever estratégias. Alavarse, Bravo e Machado (2013) defendem que as informações devem ser compreendidas como indícios de trajetórias de alunos, escolas e redes, capazes de apoiar decisões e reconfigurações pedagógicas.

Machado (2012) também destaca essa perspectiva, afirmando que os resultados devem ser compartilhados com os profissionais da escola para formar um estudo coletivo. Dessa forma, a função pedagógica dos dados é a de apropriação. Uma planilha enviada à escola, sem discussão ou debate, não provoca uma mudança efetiva na prática. Uma análise coletiva, discutida e considerada, pode transformar o resultado em uma questão pedagógica a ser abordada.

DA INFORMAÇÃO À PRESSÃO: PERFORMATIVIDADE E RESPONSABILIZAÇÃO

O conceito de performatividade, apresentado por Amaro, ajuda a compreender como sujeitos e instituições se organizam e trabalham sempre pensando na performance. A atividade docente deixa de ser validada apenas pelo processo e passa a ser vinculada, no tempo, ao resultado esperado. Em ambientes sem metas, comparações e avaliações, há uma tendência crescente de escolher atividades que parecem “mais úteis para o futuro”.

A fonte mostra situações em que os professores se orientam apenas para trabalhar com os conteúdos cobrados nas provas, utilizam questões semelhantes às das avaliações e preparam os alunos para os dois formatos de teste. Becker (2012) também reúne estudos que registram mudanças no planejamento, maior uso de simulações e reorganização de conteúdos em função das avaliações. Essas práticas podem ter um lado pedagógico quando auxiliam na compreensão de certos tipos de tarefas, mas tornam-se problemáticas quando substituem o currículo e enfatizam a experiência educativa.

CURRÍCULO, SELEÇÃO DE CONTEÚDO E TEMPO DE APRENDIZAGEM

Consequentemente, o Ensino Fundamental I pode reduzir a variedade de experiências. Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, Literatura e projetos interdisciplinares podem ser negligenciados quando não são vistos como vinculados ao indicador. Becker (2012) também alerta para esse ritmo de aprendizagem: currículos muito rígidos, com conteúdo e períodos fixos, podem impedir a flexibilidade necessária para que os alunos aprendam em ritmos diferentes.

A liberdade de ensinar surge, então, como a capacidade de mediar. O professor tem que cumprir com o currículo, mas não precisa limitar sua prática a algo facilmente mensurável. O professor pode ensinar leitura usando literatura e textos reais, pode trabalhar matemática em situações que façam sentido, pode integrar ciências em projetos de pesquisa e pode construir conhecimento por meio de diferentes idiomas, tudo isso ao passo que observa as habilidades que os alunos precisam consolidar.

GESTÃO ESCOLAR, PLANEJAMENTO COLETIVO E AUTONOMIA DOCENTE

Alavarse, Bravo e Machado (2013) mostram que, nos municípios estudados, as avaliações externas estão presentes no dia a dia da prática pedagógica e do planejamento coletivo. Observam também que a remuneração por mérito, vinculada a resultados, pode reduzir ou comprometer dois profissionais e responsabilizá-los pelo seu desempenho. A mesma ferramenta, portanto, pode ter significados diferentes dependendo da política que a acompanha.

Para a autonomia docente, isso significa que o contexto institucional tem a mesma importância que o contexto dado. Uma escola que discute os resultados sem aplicar punições, que reconhece as condições de trabalho concretas e que ameniza as discordâncias cria espaço para decisões profissionais. Uma escola em que qualquer diferença nos resultados é vista como falha do professor tende a transformar o plano em um mecanismo de defesa.

A TENSÃO ENTRE ACCOUNTABILITY E AUTONOMIA: O DADO COMO RECURSO OU COMO COMANDO

No modelo formativo, o resultado é contextualizado em relação a outras evidências e discutido coletivamente. Questões pedagógicas orientam a ação: quais aprendizagens estão consolidadas? Quais precisam de atenção? Quais práticas foram eficazes? O que precisa ser revisitado? Quais alunos precisam de intervenções diferenciadas? Quais condições escolares interferiram? Esta abordagem está em ressonância com Machado (2012), pois deve ser socializada e interpretada no contexto do trabalho institucional. A liberdade de ensinar é mais forte no primeiro caso. Autonomia não significa falta de direção, mas sim a capacidade de tomar decisões bem pensadas visando realizar algo em um projeto educacional. O professor deve ser capaz de usar diretrizes curriculares e indicadores, e estar envolvido nas metas institucionais, desde que haja espaço para interpretar e adaptar as decisões às necessidades concretas da turma.

PROPOSTA DE UM USO PEDAGÓGICO DOS DADOS QUE PRESERVE A AUTONOMIA

Baseado nas quatro fontes analisadas, podemos sugerir um ciclo de uso pedagógico dos resultados. A equipe deve compreender o indicador, a população avaliada, a matriz de referência, as escalas e os limites de interpretação. Sem essa etapa, a escola corre o risco de tomar uma informação parcial como retrato absoluto da realidade.

O ciclo pode ser sintetizado no seguinte quadro:

Etapa	Pergunta central	Proteção da autonomia
1. Conhecer	O que exatamente o resultado mostra?	Compreender limites do indicador e da matriz.
2. Contextualizar	Que outras evidências confirmam ou relativizam o dado?	Evitar decisões baseadas em uma única medida.
3. Problematizar	Que hipóteses explicam as dificuldades?	Valorizar julgamento profissional e realidade da turma.
4. Decidir	Que intervenção pedagógica faz sentido?	Preservar escolhas metodológicas fundamentadas.
5. Acompanhar	A mudança produziu aprendizagem?	Usar avaliação interna e observação cotidiana.
6. Rever	A ação melhorou a aprendizagem sem reduzir o currículo?	Impedir que o teste se torne finalidade do ensino.

A proposta procura conciliar duas exigências que não deveriam ser tratadas como adversárias: o compromisso público com a aprendizagem e a liberdade profissional para construir caminhos pedagógicos. O professor não deve ser liberado de responder pelos resultados do ensino, mas também não pode ser transformado no único responsável por um indicador complexo.

Para que isso seja possível, a formação continuada precisa incluir leitura e interpretação de dados. Becker (2012) observa que uma das dificuldades identificadas nos sistemas analisados é justamente a apropriação dos resultados pelos professores. Não basta disponibilizar relatórios; é necessário formar leitores pedagógicos de dados. A alfabetização estatística e avaliativa do professor pode ser uma estratégia concreta de proteção da autonomia, porque reduz a dependência de interpretações prontas produzidas pela gestão ou por consultorias.

Essa concepção também favorece uma responsabilidade docente mais realista e ética. O professor responde por planejar, ensinar, avaliar e revisar sua prática; a gestão responde por criar condições para o trabalho coletivo; a rede responde por oferecer currículo, formação, recursos e apoio; e as políticas educacionais respondem por

reduzir desigualdades e garantir condições de escolarização. Quando essas responsabilidades são compartilhadas, o indicador deixa de ser instrumento de culpabilização e pode tornar-se parte de uma política de desenvolvimento profissional e institucional.

Por isso, preservar a liberdade de ensinar exige uma política de dados que reconheça a escola como lugar de produção de conhecimento pedagógico. O professor conhece os estudantes em sua continuidade: acompanha suas perguntas, erros, estratégias, avanços, relações e necessidades. O resultado externo chega de forma mais distante e padronizada. Sua força está em oferecer uma visão complementar, não em substituir o olhar profissional. A autonomia se concretiza quando esses dois tipos de evidência dialogam.

Essas quatro dimensões se articulam. Um resultado baixo pode gerar formação continuada e apoio pedagógico, mas também pode gerar simulados e treinamento. A diferença não está simplesmente no número obtido, e sim na interpretação institucional que se constrói por meio dele. Machado (2012) mostra que a escola precisa transformar resultados em elementos da leitura da própria realidade e colocá-los em circulação entre os profissionais. Amaro (2013) evidencia que, quando o resultado se torna um marcador de eficiência, pode desencadear práticas performativas e controle curricular. Becker (2012), por sua vez, ajuda a delimitar o risco de confundir matriz de referência com currículo.

Considerando as fontes analisadas em conjunto, os efeitos das avaliações externas visando a ação docente podem ser compreendidos em quatro dimensões. A primeira é a dimensão cognitiva e diagnóstica: os resultados ajudam a localizar aprendizagens consolidadas e dificuldades recorrentes. A segunda é curricular: a divulgação de competências, descritores e metas pode influenciar a seleção do que recebe mais tempo escolar. A terceira é organizacional: resultados entram em reuniões de planejamento, programas de reforço, acompanhamento e definição de prioridades. A quarta é subjetiva e profissional: a forma de cobrança pode produzir segurança para agir com base em evidências ou, ao contrário, medo de errar e conformação das práticas ao que é valorizado pelo indicador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das fontes anexadas permite concluir que as avaliações externas ocupam hoje um lugar ambivalente no Ensino Fundamental I. Elas ampliaram a capacidade dos sistemas de conhecer tendências, identificar desigualdades, monitorar aprendizagens e orientar políticas. Ao mesmo tempo, produziram efeitos que atingem o currículo, a gestão escolar e a ação docente. Essa ambivalência não decorre simplesmente da existência dos testes, mas do modo como os resultados são interpretados e utilizados.

Em relação à liberdade de cátedra, a discussão mostra que, na educação básica, a noção precisa ser articulada aos princípios de liberdade de ensinar, pluralismo de concepções pedagógicas e autonomia profissional. Essas garantias não retiram do professor o dever de cumprir normas curriculares e assegurar os direitos de aprendizagem. Elas protegem, entretanto, o espaço de decisão necessário para contextualizar conteúdos, escolher metodologias, considerar os tempos de aprendizagem e responder às necessidades concretas dos estudantes.

Os dados das avaliações externas podem fortalecer esse espaço quando são tratados como evidências e não como ordens. Nesse caso, funcionam como ponto de partida para investigação, diálogo, revisão de estratégias e planejamento. Essa é a perspectiva destacada por Machado (2012), que enfatiza a socialização dos resultados

no trabalho coletivo, e por Alavarse, Bravo e Machado (2013), ao caracterizarem os resultados como indícios que podem apoiar decisões e reconfigurações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. **Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013. DOI: 10.18222/eae245420131900.

AMARO, Ivan. **A (in)visibilidade da escola: implicações das avaliações externas no contexto escolar. Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n. 43, p. 24-43, maio/ago. 2013. DOI: 10.18675/1981-8106.vol23.n43.p24-43.

BECKER, Fernanda da Rosa. **Avaliações externas e ensino fundamental: do currículo para a qualidade ou da "qualidade" para o currículo?** Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 10, n. 4, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Art. 206. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 6 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 set. 2026.

MACHADO, Cristiane. **Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados**. @mbienteeducação, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan./jun. 2012. ISSN 1982-8632.

ALMEIDA, M. I. de; PASSOS, C. L. B. Apresentação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 10-20, 2014. DOI: https://doi.org/10.18222/eae255720142822.

BAUTHENEY, K. C. S. F. **Incongruências no discurso sobre qualidade da educação brasileira. Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 138-162, 2014. DOI: https://doi.org/10.18222/eae255720142827.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, A. S. de. **Avaliação da educação básica e qualidade do ensino: estudo sobre os anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Paulo**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 335-353, 2015. DOI: https://doi.org/10.21573/vol31n22015.61731.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M.; ARCAS, P. H. **Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 667-680, 2015. DOI: https://doi.org/10.21573/vol31n32015.63800.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. **Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa?** ***Educação: Teoria e Prática***, [S. l.], v. 25, n. 48, p. 67-79, 2015. DOI: https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n48.p67-79. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7856. Acesso em: 18 set. 2026.

CARVALHO, Ilhiane Rossy de Aquino. **Concepções de professores acerca da formação continuada: desafios e possibilidades**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13107. Acesso em: 18 set. 2026.



ASPECTOS CONSTITUTIVOS DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA BÁSICA

CONSTITUTIVE ASPECTS OF LEARNING ASSESSMENT PROCESSES IN BASIC EDUCATION

DÉBORA CANTELLI
Licenciatura em Matemática com Ênfase Física – Fundação Santo André (2000); Licenciatura em Pedagogia – Universidade Metropolitana de Santos (2013); Professora de Ensino Fundamental e Médio de Matemática – Prefeitura de São Paulo

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar os aspectos intrínsecos dos processos de avaliação da aprendizagem no contexto da escola básica, analisando de que maneira as práticas avaliativas se relacionam com os processos cognitivos, afetivos, éticos e relacionais que caracterizam a aprendizagem escolar. A pesquisa é de natureza bibliográfica e qualitativa, articulando contribuições de autores como Luckesi (2011), Hoffmann (2001), Perrenoud (1999), Hadji (2001), Black e Wiliam (1998) e outros que se debruçam sobre as interseções entre avaliação, cognição e formação humana. Os resultados evidenciam que os aspectos intrínsecos aos processos avaliativos incluem dimensões de regulação da aprendizagem, impacto socioemocional, formação da autoimagem do estudante, questões éticas sobre classificação e exclusão, além de implicações para a relação entre professor e aluno. Conclui-se que a avaliação da aprendizagem na escola básica é um fenômeno de profunda complexidade que demanda reflexão pedagógica rigorosa, coerência entre concepção e prática avaliativa e formação docente qualificada, sob risco de reproduzir desigualdades e fragilizar aspectos essenciais do desenvolvimento humano integral.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Escola básica; Ensino; Ética na educação; Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

This article aims to investigate the intrinsic aspects of learning assessment processes within the context of basic education, analyzing how assessment practices relate to the cognitive, affective, ethical, and relational processes that characterize school-based learning. The research is qualitative and bibliographic in nature, drawing on the contributions of authors such as Luckesi (2011), Hoffmann (2001), Perrenoud (1999), Hadji (2001), Black and Wiliam (1998), and others who examine the intersections between assessment, cognition, and human development. The results highlight that the intrinsic aspects of assessment processes encompass dimensions such as the regulation of learning, socio-emotional impact, the formation of the student's self-image, ethical issues regarding classification and exclusion, and implications for the teacher-student relationship. The study concludes that learning assessment in basic education is a deeply complex phenomenon requiring rigorous pedagogical reflection, coherence between assessment concepts and practices, and qualified teacher training; otherwise, there is a risk of reproducing inequalities and undermining essential aspects of integral human development.

Keywords: Learning assessment; Basic education; Teaching; Ethics in education; Human development.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem constitui uma das dimensões mais antigas e, ao mesmo tempo, mais controversas da prática educativa escolar. Presente desde os primórdios da escolarização formal, ela foi assumindo, ao longo da história, funções e sentidos muito distintos entre si — ora instrumento de classificação e seleção social, ora dispositivo de exclusão disfarçado de medida objetiva do mérito, ora, mais recentemente, ferramenta de regulação e de acompanhamento do próprio processo de aprender. Compreender os aspectos intrínsecos que atravessam as práticas avaliativas na escola básica é, portanto, tarefa indispensável para qualquer projeto pedagógico que pretenda ser coerente com seus próprios fundamentos.

Sendo assim, a escola básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, constitui o espaço em que a avaliação exerce sua influência mais determinante sobre a trajetória escolar dos sujeitos. É nesse período que se consolidam não apenas conhecimentos e habilidades, mas também a relação afetiva de cada criança e adolescente com o saber, com a instituição escolar e consigo mesmo enquanto sujeito capaz de aprender. Adotar determinada concepção de avaliação, portanto, não é uma decisão pedagogicamente neutra — trata-se de uma escolha que incide diretamente sobre os processos mais fundamentais da formação humana.

Entretanto, a discussão sobre avaliação na escola frequentemente se concentra em seus aspectos instrumentais e burocráticos — quais instrumentos utilizar, como atribuir notas, como preencher boletins e registros — sem aprofundar os aspectos intrínsecos que lhe são constitutivos, isto é, as dimensões que atuam, muitas vezes de maneira invisível, sobre os sujeitos avaliados. São esses aspectos

intrínsecos — cognitivos, afetivos, éticos, relacionais e subjetivos — que o presente artigo se propõe a investigar, na convicção de que uma pedagogia responsável não pode prescindir de sua compreensão.

Nesta lógica, o conceito de avaliação da aprendizagem, para os fins deste artigo, pode ser compreendido, na esteira de Luckesi (2011), como um juízo de qualidade sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista uma tomada de decisão que oriente a ação pedagógica subsequente. Essa definição distingue-se de concepções puramente classificatórias, nas quais avaliar se confunde com medir, comparar e ordenar estudantes segundo um padrão fixo de desempenho, e aproxima-se de uma perspectiva formativa, na qual avaliar é, sobretudo, compreender e intervir sobre o processo de aprender.

Ademais, a relevância deste estudo se amplifica quando se considera o contexto brasileiro. O Brasil possui uma das maiores redes de educação básica do mundo, distribuída por um território continental marcado por profundas desigualdades socioeconômicas e educacionais, e conta ainda com um sistema robusto de avaliações em larga escala, como o Saeb e o Ideb, cujos resultados influenciam decisivamente políticas públicas, financiamento e a própria reputação das instituições escolares. Nesse cenário, a maneira como se concebe e se pratica a avaliação pode tanto contribuir para a democratização das oportunidades de aprendizagem quanto aprofundar assimetrias já existentes, a depender dos pressupostos pedagógicos que a orientam.

Assim, este artigo se organiza em torno de uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, articulando aportes da psicologia do desenvolvimento, da pedagogia crítica, da sociologia da educação e da ética docente, na busca de uma compreensão integrada e aprofundada dos aspectos intrínsecos que caracterizam os processos de avaliação da aprendizagem na escola básica.

DESENVOLVIMENTO

Para compreender os aspectos intrínsecos dos processos de avaliação da aprendizagem na escola básica, é necessário situar essas práticas no quadro mais amplo da história da relação entre escola e sociedade. Historicamente, a avaliação escolar nasceu associada a funções de seleção e de hierarquização social, servindo para distinguir os estudantes considerados aptos daqueles considerados inaptos a prosseguir nos estudos ou a ocupar determinadas posições sociais. Perrenoud (1999) demonstrou de maneira contundente que essa função classificatória, ainda que frequentemente dissimulada sob uma retórica de objetividade e de neutralidade técnica, permanece profundamente presente nas práticas avaliativas contemporâneas, mesmo quando os discursos pedagógicos oficiais proclamam uma orientação formativa.

Não obstante, a distinção mais fundamental na literatura especializada reside, precisamente, entre a avaliação classificatória e a avaliação formativa. Enquanto a primeira tem como finalidade principal atribuir uma nota ou conceito que sintetize, ao final de um período, o desempenho do estudante, a segunda concebe a avaliação como parte integrante e contínua do próprio processo de ensino e aprendizagem, cuja finalidade é fornecer informações que permitam ao professor e ao estudante ajustar suas estratégias antes que as dificuldades se consolidem. Black e Wiliam (1998), em revisão amplamente citada na literatura internacional, demonstraram que práticas de avaliação formativa bem conduzidas produzem ganhos de aprendizagem superiores aos de praticamente qualquer outra intervenção pedagógica isolada, especialmente entre os estudantes com maiores dificuldades.

Entretanto, no contexto específico da escola básica, essa distinção adquire contornos ainda mais complexos. As crianças e os adolescentes estão em pleno processo de construção de sua relação com o saber e de sua autoimagem enquanto aprendentes. Hoffmann (2001) argumenta que toda avaliação carrega, inevitavelmente, uma dimensão de julgamento que ultrapassa o desempenho pontual em uma tarefa e atinge a própria percepção que o estudante constrói sobre suas capacidades. Um estudante repetidamente avaliado de maneira punitiva ou comparativa tende a internalizar uma imagem de si como incapaz, ao passo que práticas avaliativas orientadas ao acompanhamento e ao diálogo tendem a fortalecer a confiança do estudante em seu próprio potencial de aprender.

Contudo, o risco mais imediato de uma concepção estritamente classificatória de avaliação é o da naturalização do fracasso escolar. Quando a avaliação se limita a registrar, ao final de um processo, quem aprendeu e quem não aprendeu, sem investigar as razões das dificuldades observadas nem intervir sobre elas em tempo hábil, ela pode acabar por confirmar e cristalizar desigualdades que têm origem em condições sociais, econômicas e familiares muito anteriores à sala de aula, atribuindo-as, equivocadamente, a uma suposta falta de capacidade ou de esforço individual do estudante. Hadji (2001) alerta que a avaliação, quando descolada de sua função reguladora, corre o risco de se transformar em instrumento de exclusão simbólica revestido de aparente rigor científico.

Inclusive, a questão do erro no processo avaliativo emerge como um dos aspectos intrínsecos mais relevantes da discussão pedagógica contemporânea. Numa concepção formativa de avaliação, o erro deixa de ser tratado como falha a ser penalizada e passa a ser compreendido como fonte privilegiada de informação sobre o percurso cognitivo do estudante e sobre os obstáculos que ele enfrenta na construção do conhecimento. Essa mudança de perspectiva, que dialoga diretamente com a psicologia do desenvolvimento, representa uma das transformações mais significativas no campo da avaliação educacional das últimas décadas, ainda que sua incorporação efetiva às práticas cotidianas de sala de aula permaneça um desafio considerável.

Ademais, a busca por uma avaliação genuinamente formativa carrega também riscos intrínsecos que merecem atenção crítica. O primeiro deles é o risco da diluição dos critérios avaliativos — quando, em nome de uma suposta flexibilização, a avaliação perde consistência e clareza, deixando tanto o

professor quanto o estudante sem parâmetros objetivos para reconhecer avanços e dificuldades reais. Uma avaliação que evita qualquer forma de exigência pode, paradoxalmente, empobrecer o processo de aprendizagem ao mesmo tempo em que o torna mais confortável e menos ansiogênico.

Por conseguinte, o segundo risco associado às práticas avaliativas é o da rotulação precoce. Ao classificar um estudante, ainda nos primeiros anos de escolarização, como "com dificuldades de aprendizagem" ou como "aluno de baixo desempenho" a partir de instrumentos avaliativos pontuais, a escola pode estar cristalizando categorias que deveriam permanecer abertas e sujeitas a revisão constante. Libâneo (2013) observa que expectativas negativas construídas precocemente por professores e pela própria instituição escolar tendem a se tornar autorrealizáveis, comprometendo o desenvolvimento de estudantes que, em condições mais favoráveis de acompanhamento, poderiam superar plenamente suas dificuldades iniciais.

Relacionalmente, a dimensão afetiva e relacional constitui outro aspecto intrínseco de grande relevância na avaliação da aprendizagem. As crianças e os adolescentes da escola básica associam frequentemente os momentos avaliativos a experiências de ansiedade, de medo do julgamento e de comparação social com os colegas. A neurociência contemporânea demonstra que estados de ansiedade elevada comprometem o funcionamento da memória de trabalho e a capacidade de raciocínio, o que significa que práticas avaliativas malconduzidas podem, paradoxalmente, impedir a manifestação daquilo que o estudante efetivamente aprendeu. Nesse sentido, a maneira como a avaliação é apresentada e conduzida em sala de aula tem implicações diretas sobre sua própria validade enquanto instrumento de conhecimento sobre a aprendizagem.

Por sua vez, a relação entre avaliação e vínculo pedagógico merece atenção especial. Quando a avaliação é vivida pelo estudante como um momento de vigilância e de punição, ela tende a fragilizar a confiança na relação com o professor e com a própria instituição escolar. Quando, ao contrário, é vivida como um momento de diálogo genuíno sobre o percurso de aprendizagem, ela pode fortalecer esse vínculo e transformar-se em oportunidade de crescimento compartilhado. Hoffmann (2001) defende, nesse sentido, uma avaliação mediadora, fundamentada no acompanhamento próximo e continuado do professor sobre o processo de construção do conhecimento de cada estudante.

Todavia, o aspecto intrínseco talvez mais urgente e complexo na discussão sobre avaliação da aprendizagem na escola básica é o ético. As decisões tomadas a partir de resultados avaliativos — retenção, encaminhamento a reforço escolar, classificação em turmas por nível de desempenho, acesso a determinadas oportunidades educacionais — têm consequências concretas e duradouras sobre a trajetória de vida dos estudantes. Quando esses instrumentos carecem de validade e de confiabilidade adequadas, ou quando refletem vieses socioculturais que penalizam sistematicamente estudantes de determinados grupos sociais, étnico-raciais ou territoriais, a avaliação deixa de cumprir sua função pedagógica legítima e passa a operar como mecanismo de reprodução de desigualdades.

Além do mais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) estabelece, em seu artigo 24, que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. A aplicação efetiva desse princípio ao cotidiano escolar, entretanto, ainda enfrenta desafios significativos, em razão tanto da força de tradições avaliativas classificatórias profundamente enraizadas na cultura escolar brasileira quanto da pressão exercida por sistemas de avaliação em larga escala que, embora tenham finalidades legítimas de diagnóstico sistêmico, acabam por vezes influenciando indevidamente as práticas avaliativas internas das escolas, em um fenômeno que a literatura especializada denomina "efeito lavagem" ou washback.

Vale destacar que, outra dimensão ética de primeira ordem é a da transparência dos critérios avaliativos. Quando os critérios pelos quais um estudante é avaliado não são explicitados de maneira clara e compreensível, tanto para ele quanto para sua família, a avaliação se torna um exercício de poder discricionário do professor, dificultando o questionamento legítimo e o exercício do direito à contestação. Essa opacidade é problemática em qualquer contexto, mas torna-se especialmente grave na escola básica, onde a capacidade de compreender os critérios pelos quais se é julgado e de participar ativamente desse processo constitui, ela própria, um objetivo pedagógico fundamental ligado à formação para a autonomia e para a cidadania.

Nesta lógica, o aspecto intrínseco da formação da autoimagem do estudante enquanto sujeito de conhecimento merece igualmente atenção aprofundada. A experiência avaliativa cotidiana e prolongada não é experiencialmente neutra — ela molda a maneira como a criança e o adolescente concebem sua própria relação com o saber, com o erro e com o esforço. Estudantes que crescem sob práticas avaliativas predominantemente punitivas podem desenvolver o que a literatura denomina desamparo aprendido — a crença de que seu desempenho independe de seu próprio esforço, o que compromete gravemente a motivação e o engajamento escolar ao longo de toda a trajetória educacional.

Por outro lado, seria reducionista ignorar a função genuinamente estruturante que os processos avaliativos exercem sobre a organização do trabalho pedagógico. Em contextos de turmas numerosas e de currículos extensos, instrumentos avaliativos bem construídos permitem que o professor identifique, com relativa precisão, quais conteúdos e habilidades precisam de maior atenção, direcionando seu planejamento de maneira mais eficaz. Para estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem, avaliações diagnósticas bem conduzidas podem representar a diferença entre uma intervenção precoce e eficaz e um agravamento progressivo e silencioso das defasagens escolares.

Contudo, há evidências crescentes de que práticas avaliativas que incorporam a autoavaliação e a avaliação entre pares contribuem para o desenvolvimento de competências centrais na formação dos estudantes — não apenas o domínio de conteúdos específicos, mas competências metacognitivas de ordem superior, como a capacidade de identificar as próprias dificuldades, de estabelecer metas de aprendizagem realistas e de assumir progressivamente maior protagonismo sobre o próprio percurso

escolar. Ensinar os estudantes a avaliar seu próprio processo de aprendizagem pode ser, portanto, uma das contribuições mais duradouras que a escola básica pode oferecer para a vida futura desses sujeitos.

Entretanto, essa apropriação só pode ser genuinamente formativa se for acompanhada de uma cultura escolar que compreenda a avaliação como parte constitutiva do processo pedagógico, e não como seu momento final e apartado. Estudantes que compreendem, em nível adequado ao seu desenvolvimento, para que serve determinada avaliação, quais critérios orientam seu julgamento e como os resultados obtidos poderão ser utilizados para orientar os próximos passos de sua aprendizagem, tendem a se relacionar de maneira muito mais construtiva com os momentos avaliativos do que estudantes que os vivenciam como eventos arbitrários e desconectados de sua trajetória de aprendizagem.

Há de convir que, o papel do professor emerge, nesse cenário, com centralidade renovada e ampliada. Mais do que aplicador de instrumentos avaliativos padronizados, o professor da escola básica é o principal responsável por conferir sentido pedagógico aos processos de avaliação — aquele que interpreta os resultados obtidos à luz da trajetória singular de cada estudante, que ajusta seu planejamento a partir das informações coletadas e que garante que a dimensão afetiva e relacional da avaliação não seja sacrificada em nome de uma suposta objetividade técnica. Freire (2011) já observava que educar é, antes de tudo, um ato dialógico — princípio que permanece plenamente válido também na avaliação, que não deveria ser um monólogo do professor sobre o aluno, mas um espaço de escuta mútua sobre o percurso de aprendizagem.

Todavia, para que os professores possam exercer esse papel de forma qualificada, é imprescindível que sua formação inicial e continuada contemple não apenas o domínio técnico de instrumentos e de critérios de correção, mas uma compreensão aprofundada dos fundamentos epistemológicos, éticos e desenvolvimentais que sustentam as diferentes concepções de avaliação. A formação de professores para uma avaliação verdadeiramente formativa é, portanto, um desafio que precisa ser enfrentado com urgência e responsabilidade pelas instituições formadoras e pelas políticas públicas de educação.

Por fim, é necessário considerar o aspecto intrínseco da equidade. As práticas avaliativas adotadas por escolas e redes de ensino com maior capacidade de investimento em formação docente, em materiais pedagógicos diversificados e em acompanhamento individualizado tendem a se aproximar mais facilmente de concepções formativas de avaliação, enquanto escolas com recursos mais escassos frequentemente permanecem reféns de práticas exclusivamente classificatórias, por falta de tempo, de formação ou de condições estruturais para implementar alternativas mais elaboradas. No contexto da escola básica brasileira, marcado por profundas desigualdades entre redes públicas e privadas, entre regiões urbanas e rurais e entre diferentes estados e municípios, há o risco real de que essa disparidade nas práticas avaliativas amplie, em vez de reduzir, as brechas educacionais já existentes. Somente com políticas públicas robustas de formação docente, de tempo pedagógico adequado e de democratização

do acesso a boas práticas avaliativas poderá a avaliação da aprendizagem contribuir para uma educação mais justa e equânime na escola básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos aspectos intrínsecos dos processos de avaliação da aprendizagem na escola básica revela um panorama de extraordinária complexidade, no qual funções pedagógicas legítimas e riscos de exclusão se entrelaçam de maneira indissociável. Ao longo deste artigo, foi possível identificar que esses aspectos abrangem dimensões cognitivas, afetivas, éticas, relacionais e sociopolíticas que não podem ser reduzidas a uma discussão meramente técnica sobre instrumentos e critérios de correção.

Do ponto de vista cognitivo, ficou evidenciado que a avaliação possui capacidade real de regular e potencializar o processo de aprendizagem quando concebida em sua dimensão formativa, permitindo identificar dificuldades e ajustar intervenções pedagógicas em tempo hábil. Entretanto, os riscos de naturalização do fracasso escolar, de diluição dos critérios avaliativos e de rotulação precoce exigem atenção permanente e coerência entre o discurso pedagógico e a prática cotidiana em sala de aula.

Já, na dimensão afetiva e relacional, a análise demonstrou que a experiência avaliativa molda de maneira profunda a autoimagem do estudante enquanto sujeito de conhecimento e a qualidade do vínculo estabelecido com o professor e com a instituição escolar. A construção de uma cultura avaliativa dialógica, fundamentada no acompanhamento contínuo e no respeito ao percurso singular de cada estudante, deve ser uma prioridade inegociável em qualquer projeto pedagógico comprometido com o desenvolvimento humano integral.

Ademais, a dimensão ética emergiu como o aspecto intrínseco de maior urgência. Questões de transparência dos critérios, de validade e confiabilidade dos instrumentos e de consequências concretas das decisões tomadas a partir dos resultados avaliativos não podem ser tratadas como questões periféricas ou meramente técnicas — elas estão no coração de qualquer projeto educacional que pretenda ser, ao mesmo tempo, eficaz e moralmente responsável. O fortalecimento de políticas públicas e de formação docente voltadas a essa área é não apenas desejável, mas indispensável.

Portanto, a avaliação da aprendizagem permanece, e provavelmente permanecerá por muito tempo, uma das dimensões mais desafiadoras e mais decisivas da vida escolar. Cabe à comunidade educacional — pesquisadores, professores, gestores, formuladores de políticas e famílias — enfrentar essa dimensão com a mesma seriedade, profundidade e comprometimento ético com que se costuma tratar qualquer questão de grande relevância para o desenvolvimento humano das novas gerações.

REFERÊNCIAS

BLACK, P.; WILIAM, D. **Assessment and classroom learning**. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, London, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.

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.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GARANTIA DO DIREITO À APRENDIZAGEM

INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES, PEDAGOGICAL PRACTICES, AND GUARANTEEING THE RIGHT TO LEARN

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 a educação inclusiva como princípio ético, político e pedagógico voltado à garantia do direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem na escola comum. Parte-se da compreensão de que a inclusão não se limita à matrícula de estudantes público da educação especial, mas exige a reorganização das práticas escolares, a eliminação de barreiras, a oferta de apoios e a construção de uma cultura institucional comprometida com a diversidade humana. O objetivo geral é analisar os fundamentos, desafios e possibilidades da educação inclusiva no contexto escolar, considerando a articulação entre legislação, práticas pedagógicas, atendimento educacional especializado, formação docente e gestão democrática. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores da área da educação inclusiva e em documentos legais nacionais e internacionais. Conclui-se que a efetivação da inclusão depende de ações planejadas, coletivas e contínuas, capazes de transformar o currículo, a avaliação, os tempos, os espaços e as relações escolares, assegurando que as diferenças sejam reconhecidas como constitutivas do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Acessibilidade; Atendimento Educacional Especializado; Práticas Pedagógicas; Direito à Aprendizagem.

ABSTRACT

This article discusses inclusive education as an ethical, political, and pedagogical principle aimed at guaranteeing all students the right to access, remain in, participate in, and learn within the regular school system. It is based on the understanding that inclusion is not limited to the enrollment of students targeted by special education; rather, it requires the reorganization of school practices, the removal of barriers, the provision of support, and the creation of an institutional culture committed to human diversity. The general objective is to analyze the foundations, challenges, and possibilities of inclusive education within the

school context, considering the interplay between legislation, pedagogical practices, specialized educational services, teacher training, and democratic management. Methodologically, the study is characterized as bibliographic research, grounded in the work of authors in the field of inclusive education and in national and international legal documents. It concludes that the realization of inclusion depends on planned, collective, and continuous actions capable of transforming the curriculum, assessment methods, schedules, physical spaces, and school relationships, thereby ensuring that differences are recognized as integral to the educational process.

KEYWORDS: Inclusive Education; Accessibility; Specialized Educational Services; Pedagogical Practices; Right to Learning.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios da escola contemporânea, pois desloca o debate educacional da simples presença física dos estudantes para a garantia efetiva de participação, aprendizagem, pertencimento e desenvolvimento de todos. Em uma sociedade historicamente marcada por desigualdades, preconceitos, barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, a escola assume papel fundamental na construção de práticas que reconheçam a diversidade humana e enfrentem formas de exclusão naturalizadas no cotidiano. Nesse sentido, a inclusão não pode ser compreendida como ação eventual, projeto paralelo ou responsabilidade exclusiva de profissionais especializados. Trata-se de uma concepção de educação que deve orientar o projeto político-pedagógico, o currículo, a avaliação, a organização dos tempos e espaços, a formação dos profissionais e a relação da escola com as famílias e com a rede de proteção social.

Nas últimas décadas, o debate sobre a educação inclusiva ganhou força em âmbito internacional e nacional. A Declaração de Salamanca, publicada pela UNESCO em 1994, tornou-se referência ao defender que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015, consolidaram o entendimento de que a educação é direito de todos e deve ocorrer em sistema educacional inclusivo. Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e posteriormente alterada pelo Decreto nº 12.773/2025, reafirmou a centralidade da escola comum, do Atendimento Educacional Especializado e da eliminação de barreiras como condições para a participação e a aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial.

Apesar dos avanços legais, a efetivação da educação inclusiva ainda encontra obstáculos significativos no cotidiano das instituições escolares. Entre eles, destacam-se a persistência de concepções medicalizantes, a tendência de responsabilizar exclusivamente o estudante por suas dificuldades, a fragilidade da formação inicial e continuada de professores, a insuficiência de recursos de acessibilidade, a desarticulação entre sala comum e Atendimento Educacional Especializado, bem como práticas avaliativas padronizadas que nem sempre consideram diferentes modos de aprender e expressar conhecimentos. Tais desafios revelam que a inclusão não se realiza apenas pela matrícula,

mas pela capacidade institucional de transformar barreiras em possibilidades pedagógicas, garantindo condições concretas para que cada estudante participe do processo educativo com dignidade.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar os fundamentos, desafios e possibilidades da educação inclusiva no contexto escolar, considerando sua relação com o direito à aprendizagem e com a transformação das práticas pedagógicas. Como objetivos específicos, busca-se: compreender os fundamentos conceituais e legais da educação inclusiva; discutir o papel das práticas pedagógicas, da acessibilidade curricular e do Atendimento Educacional Especializado; e refletir sobre a importância da gestão escolar, da formação docente e da cultura institucional para a consolidação de uma escola inclusiva. A justificativa do estudo está relacionada à necessidade de ampliar a compreensão da inclusão como compromisso coletivo e permanente, superando perspectivas assistencialistas, compensatórias ou restritas ao atendimento individualizado.

O problema que orienta esta reflexão pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo a escola pode transformar suas práticas, seus espaços e suas relações para assegurar uma educação inclusiva que não se limite ao acesso, mas garanta participação e aprendizagem a todos os estudantes? Essa pergunta exige considerar que a inclusão envolve tanto dimensões pedagógicas quanto políticas, culturais e institucionais. Não se trata de adaptar pontualmente um estudante a um modelo escolar previamente definido, mas de questionar o próprio modelo quando ele produz exclusões, silencia diferenças ou reduz as possibilidades de aprendizagem.

Metodologicamente, o texto caracteriza-se como estudo bibliográfico, fundamentado em autores que discutem educação inclusiva, diversidade, acessibilidade, práticas pedagógicas e formação docente, como Mantoan (2003), Mittler (2003), Sassaki (1997), Carvalho (2004), Glat e Blanco (2007), Rodrigues (2006), Booth e Ainscow (2011), Diniz (2007) e Vygotsky (1991), além de documentos legais e orientadores brasileiros e internacionais. Para desenvolver a discussão, o artigo organiza-se em três tópicos: o primeiro aborda os fundamentos conceituais e legais da educação inclusiva; o segundo discute práticas pedagógicas, acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado; e o terceiro analisa gestão escolar, formação docente e cultura inclusiva. Ao final, apresentam-se considerações que reafirmam a inclusão como processo coletivo de transformação da escola.

FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva fundamenta-se na compreensão de que a diferença é constitutiva da condição humana e, portanto, deve ser reconhecida como elemento central do processo educativo. Essa perspectiva se distancia de modelos que classificam os estudantes a partir da falta, da incapacidade ou da inadequação a padrões escolares previamente estabelecidos. Em vez de perguntar o que falta ao aluno para acompanhar a escola, a perspectiva inclusiva pergunta quais barreiras precisam ser removidas para que a escola se torne acessível, participativa e significativa para todos. Essa mudança de foco é decisiva, pois desloca a responsabilidade da adaptação individual para a transformação institucional.

Mantoan (2003) afirma que a inclusão escolar implica uma ruptura com práticas excludentes historicamente naturalizadas, exigindo que a escola comum ensine a todos sem exceções. A autora diferencia inclusão de integração, destacando que integrar significa, muitas vezes, admitir o estudante desde que ele se adapte às condições existentes, enquanto incluir implica reorganizar o ambiente, os recursos, as relações e as práticas para acolher as diferenças. Essa distinção é fundamental para compreender que a presença do estudante na sala comum não garante, por si só, uma experiência inclusiva. A inclusão depende da participação efetiva nas atividades escolares, da valorização das singularidades e da garantia de aprendizagem.

Sassaki (1997) contribui para esse debate ao compreender a inclusão como processo pelo qual a sociedade se adapta para possibilitar a participação das pessoas em diferentes espaços sociais, ao mesmo tempo em que essas pessoas desenvolvem sua autonomia e participação cidadã. Embora sua reflexão ultrapasse o campo escolar, ela é especialmente relevante para a educação, pois evidencia que a inclusão não se restringe ao atendimento de pessoas com deficiência, mas envolve a construção de ambientes socialmente acessíveis e democraticamente organizados. A escola, nesse sentido, deve ser pensada como espaço de convivência, aprendizagem e reconhecimento de direitos.

No plano internacional, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) fortaleceu a defesa de escolas regulares orientadas por princípios inclusivos, capazes de combater atitudes discriminatórias e construir comunidades acolhedoras. Esse documento representou importante marco político por afirmar que os sistemas educacionais devem considerar a ampla diversidade de características e necessidades dos estudantes. Embora tenha sido elaborado em contexto histórico específico e utilize terminologias próprias de sua época, sua contribuição permanece relevante ao afirmar que a educação para todos exige políticas públicas, formação profissional, recursos adequados e compromisso coletivo com a participação dos grupos historicamente excluídos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, reconhece a educação especial como modalidade de ensino e prevê sua oferta preferencialmente na rede regular. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008, orienta os sistemas de ensino a garantirem acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, reforçando a transversalidade da educação especial e a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, representa outro marco essencial, pois reafirma a educação como direito da pessoa com deficiência e prevê sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, sem discriminação e com igualdade de oportunidades. A LBI desloca a discussão para a eliminação de barreiras e para a garantia de acessibilidade, tecnologias assistivas, adaptações razoáveis, apoio escolar e formação de profissionais.

Com isso, a inclusão passa a ser compreendida como dever institucional e não como concessão voluntária da escola ou de seus profissionais.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, reforça a garantia do direito à educação em sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. O decreto reafirma a educação especial como modalidade transversal, prevê apoios necessários à participação, permanência e aprendizagem, estabelece princípios como equidade, combate ao capacitismo, acessibilidade e articulação intersetorial, além de organizar diretrizes para o AEE, o estudo de caso, o Plano de Atendimento Educacional Especializado e a formação de profissionais. Posteriormente, o Decreto nº 12.773/2025 promoveu alterações nessa política, indicando que a normatização brasileira continua em movimento e exige acompanhamento permanente por parte das redes de ensino e das escolas.

Esses marcos legais e conceituais evidenciam que a educação inclusiva não é uma escolha facultativa, mas um direito assegurado. Entretanto, a existência da norma não elimina automaticamente práticas excludentes. Muitas vezes, a escola conhece o discurso da inclusão, mas mantém formas de organização baseadas na homogeneização das turmas, na rigidez curricular, na padronização avaliativa e na separação entre os que aprendem no ritmo esperado e os que são considerados problema. Por isso, a efetivação da inclusão exige que os documentos legais se convertam em práticas concretas, monitoradas e avaliadas coletivamente.

Compreender os fundamentos da educação inclusiva implica, portanto, articular direitos, concepções pedagógicas e compromisso ético. A escola inclusiva não nega as especificidades dos estudantes, tampouco ignora a necessidade de apoios especializados. Ao contrário, reconhece que cada sujeito aprende de maneira singular e que a igualdade de direitos exige condições diferenciadas quando necessário. A equidade, nesse contexto, não significa tratar todos da mesma forma, mas garantir que todos tenham oportunidades reais de acesso ao conhecimento, à convivência e à participação social.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, ACESSIBILIDADE E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A efetivação da educação inclusiva depende diretamente das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Não basta que a escola declare compromisso com a inclusão se suas propostas de ensino permanecem centradas em um único modo de aprender, registrar, participar e demonstrar conhecimento. A diversidade dos estudantes exige planejamento flexível, objetivos claros, múltiplas estratégias didáticas, recursos acessíveis e avaliação formativa. Isso não significa empobrecer o currículo ou reduzir expectativas de aprendizagem, mas construir caminhos variados para que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos escolares de maneira significativa.

Vygotsky (1991) oferece importante contribuição para pensar a aprendizagem em uma perspectiva social e mediada. Ao destacar a importância das interações, da linguagem e da mediação para o desenvolvimento, sua teoria permite compreender que as possibilidades de aprendizagem não

estão fixadas previamente no estudante, mas são ampliadas pelas relações que se estabelecem no ambiente educativo. Na escola inclusiva, essa concepção é fundamental, pois impede que o estudante seja definido apenas por um diagnóstico ou por suas dificuldades imediatas. O olhar pedagógico precisa identificar potencialidades, promover interações significativas e organizar intervenções que possibilitem avanços.

As práticas pedagógicas inclusivas pressupõem a diversificação das formas de apresentação dos conteúdos, das atividades propostas e dos modos de expressão dos estudantes. Um mesmo objetivo de aprendizagem pode ser trabalhado por meio de textos, imagens, oralidade, recursos táteis, tecnologias assistivas, jogos, experimentações, situações-problema, produção coletiva, debates e registros variados. Essa diversificação beneficia não apenas estudantes com deficiência, mas toda a turma, pois amplia as oportunidades de participação e reconhece diferentes estilos, ritmos e repertórios de aprendizagem. A inclusão, portanto, não deve ser vista como um trabalho separado para alguns alunos, mas como uma qualificação da prática pedagógica para todos.

A acessibilidade curricular é elemento central nesse processo. Ela envolve a eliminação de barreiras que impedem o acesso ao conteúdo, à comunicação, à participação nas atividades e à avaliação. Tais barreiras podem ser físicas, quando a organização do espaço dificulta a circulação; comunicacionais, quando a linguagem utilizada não é acessível; pedagógicas, quando a atividade não admite diferentes modos de participação; tecnológicas, quando faltam recursos de apoio; ou atitudinais, quando expectativas baixas, preconceitos e capacitismo limitam as oportunidades oferecidas ao estudante. Nesse sentido, o planejamento inclusivo deve considerar antecipadamente essas barreiras, evitando que as adaptações ocorram apenas de modo improvisado e tardio.

Carvalho (2004) enfatiza que a inclusão exige atenção aos detalhes da organização escolar e pedagógica, pois pequenas decisões cotidianas podem ampliar ou restringir a participação dos estudantes. A disposição das carteiras, o tempo destinado às atividades, a clareza das instruções, o uso de materiais concretos, a mediação entre pares, a antecipação de rotinas, a oferta de pistas visuais, o apoio à comunicação e o acompanhamento individualizado são exemplos de aspectos que interferem diretamente na aprendizagem. Quando essas decisões são planejadas coletivamente, a escola deixa de reagir apenas às dificuldades e passa a construir condições mais favoráveis ao desenvolvimento.

O Atendimento Educacional Especializado ocupa papel relevante na educação inclusiva, desde que compreendido como serviço complementar ou suplementar, e não como substitutivo da escolarização na sala comum. O AEE deve identificar barreiras, organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, orientar professores, apoiar estudantes e articular estratégias que favoreçam a participação nas atividades escolares. De acordo com a política educacional brasileira, sua finalidade não é reforçar uma lógica segregadora, mas potencializar o acesso ao currículo e promover autonomia. Para isso, é indispensável que exista diálogo contínuo entre professor da sala comum, professor do AEE, equipe gestora, família e demais profissionais envolvidos.

O Decreto nº 12.686/2025 trouxe elementos importantes ao regulamentar o estudo de caso e o Plano de Atendimento Educacional Especializado como instrumentos pedagógicos voltados à

identificação de barreiras, potencialidades, demandas de apoio, estratégias e recursos de acessibilidade. Ao estabelecer que a oferta do AEE não deve estar condicionada exclusivamente a diagnóstico, laudo ou relatório de saúde, o decreto reforça a necessidade de olhar pedagógico e funcional para as barreiras presentes no contexto escolar. Essa orientação contribui para superar práticas que aguardam a comprovação clínica para iniciar apoios, quando a escola já dispõe de elementos suficientes para observar, registrar e intervir pedagogicamente.

Glat e Blanco (2007) destacam que a construção de uma escola inclusiva exige mudança de cultura, de práticas e de políticas institucionais. Nesse sentido, a relação entre sala comum e AEE não pode ser marcada pela delegação de responsabilidades. Quando o estudante é visto como responsabilidade apenas do professor especializado, a escola comum mantém-se inalterada e a inclusão perde sua potência transformadora. O trabalho colaborativo, por outro lado, permite que diferentes saberes profissionais se articulem em torno de objetivos comuns, favorecendo intervenções mais coerentes e integradas.

A avaliação também precisa ser pensada em perspectiva inclusiva. Avaliar não deve significar apenas verificar se todos chegaram ao mesmo resultado no mesmo tempo e pelo mesmo caminho, mas acompanhar processos, identificar avanços, reconhecer diferentes formas de expressão e orientar intervenções. A avaliação formativa permite observar como o estudante participa, quais estratégias utiliza, que apoios favorecem sua aprendizagem e quais barreiras ainda precisam ser removidas. Isso não implica ausência de critérios, mas a construção de critérios coerentes com os objetivos de aprendizagem e com as condições de acessibilidade necessárias.

Em síntese, práticas pedagógicas inclusivas são aquelas que unem intencionalidade, flexibilidade, mediação e altas expectativas. A escola inclusiva acredita que todos podem aprender, mas sabe que essa aprendizagem depende de condições concretas. Por isso, planeja apoios, reorganiza atividades, utiliza recursos variados, acompanha evidências de aprendizagem e revê estratégias sempre que necessário. A inclusão, nesse sentido, é processo contínuo de reflexão sobre o ensino e sobre as formas pelas quais a escola pode se tornar mais justa, acessível e acolhedora.

GESTÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURA INCLUSIVA

A educação inclusiva não se sustenta apenas por iniciativas individuais de professores sensíveis ao tema. Embora a postura docente seja fundamental, a inclusão precisa ser assumida como compromisso institucional e expressa nas decisões da gestão escolar, no projeto político-pedagógico, na organização dos horários, na formação continuada, nos conselhos de classe, nas reuniões pedagógicas, na relação com as famílias e na articulação com a rede de serviços do território. Uma escola inclusiva depende de gestão democrática, planejamento coletivo e acompanhamento sistemático das práticas desenvolvidas.

Booth e Ainscow (2011), ao proporem o Index for Inclusion, compreendem a inclusão como processo de desenvolvimento de culturas, políticas e práticas que ampliam a participação de todos e

reduzem exclusões. Essa abordagem é importante porque mostra que a inclusão não se limita à sala de aula nem a determinados estudantes. Ela envolve valores compartilhados, formas de organização, decisões pedagógicas e modos de convivência. Assim, a escola precisa perguntar continuamente quem participa, quem é ouvido, quem aprende, quem se sente pertencente e quais barreiras ainda limitam a vida escolar.

A gestão escolar tem papel estratégico na criação dessas condições. Cabe à equipe gestora favorecer espaços de estudo, escuta e planejamento, garantindo que a inclusão seja pauta permanente e não apenas resposta emergencial a casos específicos. Também é responsabilidade da gestão acompanhar registros pedagógicos, promover articulação entre professores, organizar fluxos de atendimento, dialogar com famílias, solicitar apoios quando necessário e zelar para que práticas discriminatórias ou capacitistas não sejam naturalizadas. A inclusão exige uma liderança pedagógica que mobilize a comunidade escolar em torno de objetivos comuns.

A formação docente é outro elemento indispensável. Muitos professores relatam insegurança diante da diversidade de necessidades presentes em sala de aula, sobretudo quando não tiveram formação inicial suficiente sobre educação inclusiva. Essa insegurança, entretanto, não pode resultar em recusa, segregação ou redução de expectativas em relação aos estudantes. Como afirma Mantoan (2003), preparar-se para a inclusão não significa receber receitas prontas para cada diagnóstico, mas ressignificar o papel do professor, da escola e das práticas pedagógicas. A formação precisa partir dos desafios reais do cotidiano, promover reflexão coletiva e articular teoria, prática e acompanhamento.

Mittler (2003) destaca que a inclusão envolve reformas mais amplas nos sistemas educacionais e não apenas adaptações pontuais em escolas isoladas. Essa compreensão ajuda a evitar que a responsabilidade recaia exclusivamente sobre o professor. As redes de ensino precisam garantir condições de trabalho, recursos, profissionais de apoio quando necessários, materiais acessíveis, formação continuada e políticas de acompanhamento. Contudo, mesmo diante de limitações estruturais, a escola possui margem de ação para rever práticas, fortalecer vínculos, construir estratégias colaborativas e combater barreiras atitudinais que, muitas vezes, são tão excludentes quanto a falta de recursos materiais.

A cultura inclusiva também depende das relações estabelecidas entre os estudantes. A convivência com as diferenças pode constituir potente experiência formativa, desde que seja mediada pela escola com intencionalidade ética e pedagógica. Não basta colocar estudantes diferentes no mesmo espaço; é necessário construir práticas de cooperação, respeito, empatia, participação e diálogo. Projetos de tutoria entre pares, rodas de conversa, atividades colaborativas, assembleias de turma, mediação de conflitos e trabalho com direitos humanos podem contribuir para que a diversidade seja vivida como valor, e não como problema.

Outro aspecto fundamental é a participação das famílias. A educação inclusiva requer diálogo constante com os responsáveis, reconhecendo que eles possuem conhecimentos importantes sobre a trajetória, as necessidades e as potencialidades dos estudantes. A parceria escola-família não deve ser baseada na culpabilização, mas na corresponsabilidade. Ao mesmo tempo, a escola precisa manter sua

função pedagógica, evitando transferir para a família a responsabilidade por apoios que são dever institucional. Reuniões, devolutivas pedagógicas, construção compartilhada de planos de atendimento e comunicação respeitosa favorecem vínculos de confiança e continuidade das ações.

A articulação intersetorial também se mostra necessária em muitos casos, especialmente quando os estudantes demandam acompanhamento de saúde, assistência social, proteção de direitos ou outros serviços do território. A escola, entretanto, não deve condicionar sua ação pedagógica à resposta de outros setores. O diálogo com a rede é importante para ampliar a proteção integral e compreender melhor as necessidades do estudante, mas a responsabilidade de ensinar e organizar apoios educacionais permanece no âmbito escolar. A intersetorialidade deve complementar e fortalecer a ação pedagógica, não substituí-la.

Diniz (2007), ao discutir a deficiência a partir do modelo social, contribui para compreender que as limitações vividas pelas pessoas não decorrem apenas de características individuais, mas da interação com barreiras produzidas socialmente. Essa leitura é fundamental para a educação, pois impede que a escola reduza a inclusão a uma questão clínica ou individual. Quando a instituição identifica que determinado estudante não participa, não aprende ou não se comunica plenamente, deve perguntar quais barreiras estão presentes no ambiente escolar e quais apoios podem ser organizados para removê-las.

Portanto, a construção de uma cultura inclusiva exige tempo, formação, coerência e compromisso. Ela se expressa em decisões concretas: na forma como a escola acolhe novos estudantes, como organiza o planejamento, como conduz reuniões pedagógicas, como reage a situações de preconceito, como registra avanços, como avalia aprendizagens e como garante que todos sejam considerados pertencentes à comunidade escolar. A inclusão não é um ponto de chegada definitivo, mas um processo permanente de análise crítica e aperfeiçoamento institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva, compreendida simultaneamente como direito humano fundamental e como princípio pedagógico orientador da prática escolar, exige que a instituição educativa ultrapasse a compreensão restrita de inclusão como simples garantia de matrícula. A presença física do estudante na escola, embora seja condição indispensável, não assegura, por si só, sua participação efetiva, sua aprendizagem significativa nem seu sentimento de pertencimento ao coletivo escolar. Assim, a inclusão precisa ser assumida como compromisso ético, político e pedagógico, implicando a reorganização das práticas, dos tempos, dos espaços, das relações e das formas de ensinar e avaliar. Ao longo deste artigo, buscou-se demonstrar que a educação inclusiva não se limita ao atendimento de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, ainda que esses sujeitos tenham direitos específicos e demandem apoios, recursos e políticas próprias. Trata-se, de modo mais amplo, de uma concepção de escola comprometida com o reconhecimento da diversidade humana como valor constitutivo da sociedade e do processo educativo.

Nessa perspectiva, a inclusão não deve ser compreendida como uma ação complementar ou paralela ao trabalho pedagógico, mas como elemento estruturante da organização escolar. Uma escola inclusiva é aquela que se interroga permanentemente sobre quem aprende, quem participa, quem permanece à margem e quais condições precisam ser criadas para que todos tenham acesso ao currículo, às interações sociais, às experiências culturais e aos processos de desenvolvimento. Portanto, o foco não recai exclusivamente sobre as características individuais dos estudantes, mas sobre as barreiras presentes no ambiente escolar, nas práticas pedagógicas, nas formas de comunicação, nos materiais utilizados, nas expectativas construídas e nas relações estabelecidas. Ao deslocar o olhar da suposta limitação do estudante para as condições oferecidas pela escola, a educação inclusiva rompe com modelos excludentes e afirma o direito de todos à aprendizagem com dignidade, respeito e reconhecimento.

Os fundamentos legais nacionais e internacionais evidenciam que o direito à educação inclusiva está amplamente amparado por documentos normativos, tratados, políticas públicas e legislações específicas. No entanto, apesar dos avanços no campo jurídico, a distância entre a norma e a prática cotidiana ainda constitui um desafio relevante para os sistemas de ensino e para as unidades escolares. A legislação estabelece princípios, deveres e diretrizes, mas sua efetivação depende de condições concretas, tais como planejamento institucional, formação docente, recursos pedagógicos acessíveis, infraestrutura adequada, gestão democrática, acompanhamento sistemático e mudança da cultura escolar. Nesse sentido, documentos como a Lei Brasileira de Inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reafirmam a responsabilidade do poder público, dos sistemas educacionais e das escolas na garantia de acessibilidade, de apoios especializados e de práticas pedagógicas capazes de responder às necessidades dos estudantes.

Entretanto, é necessário reconhecer que a existência de políticas inclusivas não garante automaticamente sua realização no cotidiano escolar. Muitas vezes, a inclusão encontra obstáculos na ausência de recursos, na insuficiência de formação específica, na precariedade das condições de trabalho, na falta de articulação entre profissionais e na permanência de concepções pedagógicas homogeneizadoras. Além disso, práticas escolares ainda marcadas por padrões rígidos de desempenho, currículos pouco flexíveis e avaliações classificatórias podem reforçar processos de exclusão, mesmo em contextos nos quais o discurso da inclusão está presente. Por isso, a efetivação da educação inclusiva exige mais do que o cumprimento formal de dispositivos legais: requer uma transformação profunda na maneira como a escola compreende o ensino, a aprendizagem, a diferença e a participação.

A análise desenvolvida também permite afirmar que práticas pedagógicas inclusivas não significam simplificar o ensino, reduzir expectativas ou limitar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Ao contrário, uma pedagogia inclusiva pressupõe altas expectativas para todos, acompanhadas da diversificação de estratégias, recursos, linguagens e formas de mediação. Ensinar de modo inclusivo significa reconhecer que os estudantes aprendem em ritmos, modos e condições diferentes, e que cabe à escola organizar percursos variados para garantir o acesso aos conhecimentos

historicamente produzidos. Nesse sentido, o planejamento flexível, a avaliação formativa, a mediação docente intencional, o uso de tecnologias assistivas, os materiais acessíveis, as adaptações razoáveis e o desenho universal para a aprendizagem constituem elementos fundamentais para ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem.

A inclusão, portanto, não se realiza por meio de ações improvisadas ou pontuais, mas por meio de práticas planejadas, acompanhadas e avaliadas coletivamente. A sala de aula comum deve ser compreendida como espaço legítimo de aprendizagem para todos os estudantes, e não como ambiente do qual alguns sujeitos são apenas tolerados. Para isso, torna-se essencial a articulação entre o professor regente, o Atendimento Educacional Especializado, a equipe gestora, os profissionais de apoio, as famílias e, quando necessário, os serviços da rede intersetorial. O AEE, nesse contexto, não substitui o ensino comum, mas o complementa, contribuindo para a identificação de barreiras, a proposição de recursos de acessibilidade, o fortalecimento da autonomia dos estudantes e a construção de estratégias que favoreçam sua participação no currículo.

Quando a escola passa a perguntar quais barreiras impedem a participação dos estudantes, desloca-se de uma lógica centrada na deficiência para uma lógica centrada no direito, na acessibilidade e na responsabilidade pedagógica. Essa mudança é fundamental, pois impede que as dificuldades sejam atribuídas exclusivamente ao estudante ou à sua família. Em vez disso, convoca a instituição escolar a rever suas práticas, seus critérios de avaliação, suas formas de comunicação, seus materiais didáticos e suas relações cotidianas. A pergunta central deixa de ser “por que este estudante não acompanha?” e passa a ser “o que a escola precisa reorganizar para que este estudante participe, aprenda e se desenvolva?”. Esse deslocamento revela a dimensão ética da inclusão, pois reafirma que a diferença não pode ser tratada como problema, mas como expressão legítima da condição humana.

Outro ponto central refere-se ao papel da gestão escolar e da formação docente na consolidação de práticas inclusivas. A inclusão não pode depender apenas da boa vontade, da sensibilidade ou da iniciativa isolada de determinados profissionais. Embora o compromisso individual seja importante, ele não é suficiente para sustentar uma política institucional de inclusão. É necessário que a perspectiva inclusiva esteja incorporada ao Projeto Político-Pedagógico, aos planos de ação, às reuniões pedagógicas, aos conselhos de classe, aos processos de avaliação, aos registros escolares e às estratégias de acompanhamento das aprendizagens. A gestão escolar tem papel decisivo na criação de condições para o trabalho colaborativo, na organização dos recursos disponíveis, na mediação com as famílias e na articulação com a rede de proteção social, de saúde e de assistência.

A formação continuada dos profissionais da educação também se apresenta como elemento indispensável. Para que a escola avance em direção a práticas mais inclusivas, é necessário que os educadores tenham oportunidades permanentes de estudo, reflexão e troca de experiências. Essa formação precisa estar vinculada aos desafios reais enfrentados pela unidade escolar, superando modelos genéricos ou meramente informativos. Quando os professores analisam situações concretas, discutem casos, estudam fundamentos teóricos, compartilham estratégias e avaliam coletivamente suas práticas, ampliam seu repertório pedagógico e desenvolvem maior segurança para atuar diante das

singularidades dos estudantes. A formação, nesse sentido, não deve ser compreendida como etapa anterior à inclusão, mas como processo contínuo que acompanha a própria construção de uma escola mais democrática.

Além disso, a relação com as famílias ocupa lugar relevante na efetivação da educação inclusiva. A escola precisa estabelecer canais de diálogo respeitosos, acolhedores e corresponsáveis, reconhecendo as famílias como parceiras no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Essa parceria não deve se limitar à comunicação de dificuldades, mas envolver a escuta, a construção conjunta de estratégias, o compartilhamento de avanços e a valorização dos saberes familiares. Em muitos casos, a articulação com serviços de saúde, assistência social, conselhos tutelares e demais equipamentos do território também se torna necessária para garantir proteção integral e apoio às necessidades dos estudantes. Assim, a inclusão escolar articula-se a uma rede mais ampla de garantia de direitos.

Conclui-se que a educação inclusiva é um processo permanente, coletivo e inacabado, que convoca a escola a rever suas certezas, reorganizar suas práticas e construir novas formas de ensinar, avaliar, conviver e participar. Sua efetivação exige compromisso ético com a dignidade humana, compromisso político com os direitos educacionais e compromisso pedagógico com a aprendizagem de todos. Não se trata de adaptar alguns estudantes a uma escola previamente organizada para poucos, mas de transformar a própria escola para que ela se torne capaz de acolher, ensinar e valorizar a diversidade que constitui a sociedade.

Uma escola verdadeiramente inclusiva, portanto, não é aquela que apenas afirma aceitar as diferenças, mas aquela que modifica sua cultura institucional, suas práticas pedagógicas e suas formas de organização para que as diferenças possam existir com reconhecimento, apoio e respeito. É a escola que compreende que todos os estudantes têm direito de aprender, participar, conviver e construir sua trajetória educacional em condições de equidade. Nesse sentido, a inclusão não representa um favor, uma concessão ou uma ação excepcional, mas a própria concretização do direito à educação em sua dimensão mais democrática e humanizadora.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for Inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

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

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 201, p. 4, 21 out. 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 234, p. 4, 9 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

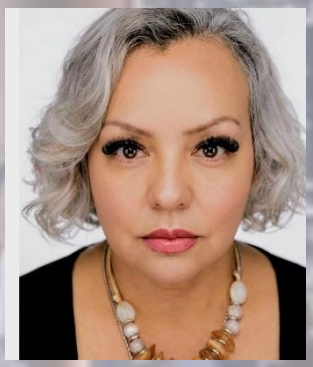
RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CRIATIVIDADE COMO VONTADE, EMOÇÃO E DECISÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO MODELO DE TORRE (2008)



CREATIVITY AS WILL, EMOTION, AND DECISION: A CRITICAL ANALYSIS OF TORRE'S (2008) MODEL

EDILENE NOGUEIRA ROCHA
Graduação em Letras (Licenciatura Plena – habilitação em Português e Inglês) pela Universidade de Guarulhos – UnG (2004); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Inglesa – na EMEF Jardim Fontális.

RESUMO

Suanno (2010) resume, em um único parágrafo, um esquema de Saturnino de la Torre sobre o que torna alguém criativo: quatro eixos — Ser, Saber, Fazer, Querer — amarrados por algo que Torre chama de "coração", a complexidade. É pouco espaço para uma ideia que merece mais. Este artigo desmonta esse esquema peça por peça, perguntando o que cada eixo realmente propõe, se a complexidade cumpre a função integradora que Torre lhe atribui ou é apenas um gesto retórico, e onde o modelo deixa perguntas sem resposta. Para isso, além de reler Suanno (2010), busquei outros textos do próprio Torre, escritos com Violant (2003) e com Zwierewicz (2009), e coloquei o esquema para conversar com outras tradições: a psicologia da criatividade norte-americana de Amabile, Csikszentmihalyi, Sternberg, Kaufman e Beghetto e Boden, e a psicologia histórico-cultural soviética de Vigotski, relevante sobretudo porque o contexto que Suanno descreve é uma escola de educação infantil. Não chego a uma conclusão fechada. O que encontro é um esquema com mérito real, que recusa separar afeto de técnica e ação de disciplina, mas que também guarda lacunas, sobretudo a ausência de uma dimensão social equivalente ao campo de Csikszentmihalyi, lacunas que só a obra completa de Torre (2008), e não a versão resumida que circula por aqui, poderia preencher.

Palavras-chave: Criatividade; Pensamento-complexo; Psicologia-da-criatividade; Educação-infantil.

ABSTRACT

Suanno (2010) summarizes, in a single paragraph, a framework by Saturnino de la Torre regarding what makes someone creative: four axes—Being, Knowing, Doing, and Willing—bound together by what Torre calls the "heart": complexity. This is very little space for an idea that deserves more. This article deconstructs the framework piece by piece, asking what each axis actually proposes, whether complexity fulfills the integrative function Torre attributes to it or is merely a rhetorical gesture, and where the model leaves questions unanswered. To this end, in addition to revisiting Suanno (2010), I examined other texts by Torre himself—co-authored with Violant (2003) and Zwierewicz (2009)—and engaged the framework in dialogue with other traditions: North American psychology of creativity (Amabile, Csikszentmihalyi, Sternberg, Kaufman & Beghetto, and Boden) and Soviet historical-cultural psychology (Vygotsky)—the latter being particularly relevant given that the context Suanno describes is an early childhood education setting. I do not reach a definitive conclusion. Instead, I find a framework of genuine merit—one that refuses to separate affect from technique or action from discipline—yet one that also contains gaps, most notably the absence of a social dimension equivalent to Csikszentmihalyi's "field." These are gaps that only Torre's complete work (2008)—rather than the summarized version circulating locally—could fill.

Keywords: Creativity; Complex thought; Psychology of creativity; Early childhood education.

INTRODUÇÃO

A criatividade já foi coisa de gênio isolado, de artista com dom especial. Não é mais assim há pelo menos trinta anos. Hoje ela aparece em currículo escolar, em formação docente, em discurso de mercado de trabalho. Virou quase lugar comum. Suanno (2010), descrevendo uma escola criativa do centro oeste brasileiro, recorre a uma frase de Torre (2008) que resume bem essa virada: a criatividade é “vontade, emoção e decisão”.

A frase é concisa. O modelo que a suporta, esse não. Torre divide em quatro eixos (Ser, Saber, Fazer, Querer), e todos eles são ligados por um quinto elemento que ele chama de “coração” da pessoa criativa: a complexidade. A questão é que Suanno coloca tudo isso em um único parágrafo, sem aprofundar em nada. Eu senti que havia mais no texto do que o que estava explícito.

É nesse espaço que busco me inserir aqui. Reestruturo a lógica de cada eixo com base no que Torre (2008) escreve e indago, com mais atenção do que Suanno teve oportunidade de fazer, se a complexidade de fato faz parte dos quatro eixos ou se é apenas um adorno teórico — um acabamento sofisticado para um esquema que, sem essa adição, ficaria solto.

Nesta versão ampliada do texto, dou alguns passos a mais. Primeiro, saio da dependência exclusiva de Suanno (2010) e vou a outros textos do próprio Torre, escritos com Violant (2003) e com Zwierewicz (2009), que situam os quatro eixos dentro de uma arquitetura maior (pessoa, processo, ambiente, produto) e ajudam a entender de onde vêm e para onde apontam. Segundo, coloco o esquema em diálogo com tradições da psicologia da criatividade que se consolidaram, principalmente nos Estados Unidos, nas mesmas décadas em que Torre formulava sua proposta: a teoria componencial de Amabile, o modelo de sistemas de Csikszentmihalyi, a teoria do investimento e da decisão de Sternberg, o modelo dos Quatro C de Kaufman e Beghetto e a tipologia de Boden. Terceiro, uso a psicologia histórico-cultural de Vigotski para perguntar se um esquema pensado, ao que tudo indica, a partir de criadores adultos se aplica sem ajustes a crianças pequenas. Afinal, o próprio contexto em que Suanno cita Torre é uma escola de educação infantil. Esse cruzamento não resolve as lacunas que aponto adiante, mas ajuda a medir sua extensão com mais precisão.

O problema que orienta este artigo pode ser formulado assim: a complexidade, batizada por Torre de “coração” do esquema, cumpre de fato a função integradora que o autor lhe atribui, amarrando Ser, Saber, Fazer e Querer num todo coerente, ou funciona antes como um gesto retórico que dá acabamento a um conjunto de eixos que, sem ela, ficaria solto?

O objetivo geral deste trabalho é analisar criticamente o esquema Ser-Saber-Fazer-Querer proposto por Torre (2008), tal como chega à literatura educacional brasileira via Suanno (2010), avaliando se a complexidade exerce a função integradora que lhe é atribuída.

Já os objetivos específicos são três: (a) reconstruir a lógica interna de cada um dos quatro eixos a partir de Torre (2008 apud Suanno, 2010) e de outros textos do próprio autor; (b) colocar esse esquema em diálogo com tradições consolidadas da psicologia da criatividade, sobretudo Amabile, Csikszentmihalyi, Sternberg, Kaufman e Beghetto e Boden; e (c) discutir, a partir da psicologia histórico-cultural de Vigotski, se um esquema pensado a partir de criadores adultos se aplica sem ajustes ao contexto de educação infantil em que Suanno o situa.

A justificativa para essa análise é simples: o esquema circula na literatura educacional brasileira há mais de uma década, orientando o desenho de escolas criativas, mas chega ao leitor resumido em um único parágrafo, sem que suas peças internas sejam examinadas com cuidado. Um vocabulário que segue influenciando a prática pedagógica merece mais do que a citação de passagem que recebeu até aqui.

A CRIATIVIDADE COMO CONCEITO EMOCIONAL E VIVENCIAL

Para Torre, criatividade é conceito emocional e vivencial. Ele situa essa definição num momento histórico específico: a passagem da sociedade industrial para a sociedade da informação (TORRE, 2008

apud SUANNO, 2010). É uma escolha que já recusa, de cara, qualquer leitura puramente cognitiva do tema.

Vale lembrar o que veio antes dele. Guilford (1950) separou pensamento divergente, o que gera muitas ideias, de pensamento convergente, o que escolhe e desenvolve a melhor. Os dois parecem necessários, mas Guilford não diz como se equilibram, e essa lacuna específica vai voltar mais adiante neste artigo. Torrance foi mais longe e decompôs o processo criativo em quatro aspectos técnicos: fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração.

Torre não continua por esse caminho. Ele acredita que o afeto e a vontade são elementos fundamentais da criatividade, em vez de apenas um ambiente no qual ela se desenvolve. Ele não é o único a pensar assim: o Instituto Ayrton Senna também caracteriza a criatividade como uma competência híbrida, onde os aspectos socioemocionais, como persistência, foco e tolerância à frustração, são tão essenciais quanto a habilidade de criar novas ideias. Autores de diferentes tradições convergindo para um ponto similar. Isso não significa que Torre esteja correto, mas remove a interpretação emocional do campo da idiossincrasia.

Décadas depois de Guilford e Torrance, a psicologia da criatividade norte-americana chegaria a uma síntese parecida por outra via: conhecimento técnico e motivação afetiva não competem, eles se combinam. Amabile (1983, 1996) reúne exatamente esses dois ingredientes, entre outros, em sua teoria componencial, que retomo com mais vagar na seção sobre o diálogo com a literatura internacional. Adianto o ponto só para marcar que a intuição de Torre (recusar a separação entre cognição e emoção) não é isolada. É, na verdade, o ponto de chegada compartilhado por tradições que, até onde consegui apurar, não dialogaram diretamente entre si.

OS QUATRO EIXOS DO MODELO

Torre elenca quatro eixos que definem a pessoa criativa (2008 apud SUANNO, 2010). Vou abordar cada um, mas não de forma idêntica, alguns necessitam de mais aprofundamento do que outros.

Ser é o mundo emocional e interior projetado pelo sujeito, e se manifesta sobretudo como entusiasmo. Torre chega a dizer que não existiu, na história, criador relevante sem entusiasmo. É uma afirmação categórica demais, provavelmente, mas situa bem o que ele quer dizer: a pessoa entregue ao processo criativo perde a noção de tempo cronometrado.

Essa descrição tem um parente próximo na psicologia da criatividade internacional: a experiência de fluxo (flow) de Csikszentmihalyi (1996), o estado autotélico em que ação e consciência se fundem e a percepção do tempo se distorce. A semelhança fenomenológica é grande: em ambos os casos, é a mesma perda de noção de tempo cronometrado que assinala o envolvimento criativo. Mas há uma diferença que Torre não explora: para Csikszentmihalyi, o fluxo não é um traço de personalidade fixo, é

um estado contingente, que depende do equilíbrio entre o desafio da tarefa e a habilidade da pessoa naquele momento específico. Entusiasmo, em Csikszentmihalyi, não é algo que a pessoa “tem” de forma estável; é algo que acontece quando a tarefa está calibrada. Torre, ao descrever Ser como entusiasmo quase permanente do sujeito criativo, corre o risco de tratar como traço de caráter algo que talvez seja, ao menos em parte, efeito de contexto.

Saber é mais direto: conhecimento técnico do campo em que se cria. Quem consegue criar sem dominar os códigos daquilo que está criando? A pergunta de Torre é retórica, mas justa. Ninguém compõe sem harmonia, ninguém escreve bem sem domínio da língua — por mais que a inspiração ajude.

Esse eixo corresponde, quase ponto a ponto, ao que Amabile (1983, 1996) chama de habilidades relevantes ao domínio (domain-relevant skills): conhecimento técnico, talento específico, formação na área. A diferença é que, na teoria componencial, esse componente nunca aparece sozinho. Ele é necessário, mas Amabile insiste que, sem os outros dois componentes de sua teoria (processos relevantes à criatividade e motivação intrínseca para a tarefa), o domínio técnico gera competência, não necessariamente criação. Torre parece concordar implicitamente, já que também divide Saber dos outros três eixos. Mas, ao contrário de Amabile, ele não detalha o mecanismo pelo qual Saber se converte, ou deixa de se converter, em novidade — uma lacuna à qual volto adiante.

O terceiro eixo, Fazer, é a parte concreta: combinar, conectar, produzir algo que antes não existia. Aproxima-se das definições de criatividade centradas no produto final, e tem implícita uma ideia que considero a mais interessante do trio até aqui, a de que criar é menos sobre os materiais disponíveis e mais sobre a atitude diante deles.

Fazer também tem eco em Amabile, mas num componente distinto: os processos relevantes à criatividade (creativity-relevant processes): estilo cognitivo, tolerância à ambiguidade, disposição a correr riscos. É o conjunto de comportamentos que transforma conhecimento acumulado em combinação nova. A diferença sutil é de ênfase: o Fazer de Torre está mais perto do polo do resultado (o produto que passa a existir), enquanto o componente equivalente em Amabile está mais perto do polo do processo (as habilidades que tornam esse resultado possível). Torre não deixa claro se Fazer é a ação de produzir ou o produto já produzido — ambiguidade pequena, mas que se soma às demais tratadas mais adiante.

E finalmente, Querer. É o aspecto que mais capta meu interesse, pois não se reduz a um mero desejo. Torre menciona dedicação, disciplina e auto-organização: a primeira ideia, por mais brilhante que seja, requer um esforço contínuo para se transformar em algo verdadeiramente inovador. Existem ressonâncias aqui de debates sobre auto-regulação, perseverança e aceitação da frustração, que contam tanto quanto a faísca inicial. Torre, porém, não fornece muitos detalhes sobre a maneira como esse “querer” se sustenta ao longo do tempo.

É também o eixo em que a literatura internacional tem mais a acrescentar, e por um motivo concreto: o próprio Torre, no texto que localizei em coautoria com Violant (2003), publica uma entrevista

com Robert J. Sternberg cujo tema central é exatamente esse: a ideia de que criatividade é, antes de tudo, uma decisão (STERNBERG, 2002; STERNBERG; LUBART, 1991). Na conversa, Sternberg explica sua teoria do investimento: a pessoa criativa "compra barato e vende caro" no mercado de ideias, isto é, escolhe defender uma ideia ainda não validada, sustenta essa escolha contra a resistência do ambiente e, quando a ideia se consolida, decide seguir para a próxima. Não basta ter conhecimento (Saber) nem produzir algo (Fazer); é preciso decidir insistir numa ideia impopular e, depois, decidir abandoná-la por outra. Essa é uma mecânica concreta para o que Torre chama, de forma mais vaga, de dedicação e auto-organização.

O achado importa por dois motivos. Primeiro, porque dá a Querer um conteúdo mais preciso do que "esforço contínuo": decidir, para Sternberg, tem estrutura própria: decisão de arriscar, decisão de perseverar diante de obstáculos, decisão de saber quando parar. Segundo, porque a entrevista está publicada no mesmo volume, e no mesmo ano, em que aparece a formulação Ser-Saber-Fazer(Hacer)-Querer citada anteriormente (TORRE; VIOLANT, 2003). Isso sugere uma proximidade direta, e não apenas uma coincidência de vocabulário, entre a teoria do investimento de Sternberg e o Querer de Torre. Não tenho como comprovar influência direta a partir dos textos que consultei, e por isso trato a hipótese com cautela; mas a coincidência de tema, data e volume é forte o bastante para não ser ignorada.

Há ainda uma terceira lente para Querer, esta vinda da teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2000). Para os dois autores, motivação intrínseca, o tipo de motivação mais associado a desempenho criativo, depende da satisfação de três necessidades psicológicas básicas: autonomia (sentir que a ação é escolhida, não imposta), competência (sentir-se capaz na tarefa) e pertencimento (sentir-se conectado a outras pessoas no processo). É uma proposta que se aproxima de Sternberg no essencial: a motivação criativa não é um traço fixo, é algo que se sustenta ou se corrói conforme as condições em que a pessoa age. Mas acrescenta um ingrediente que nem Sternberg nem Torre desenvolvem com o mesmo detalhe, o pertencimento, a dimensão relacional da motivação. Auto-organização e disciplina, os termos que Torre usa para descrever Querer, soam como se dependessem só do indivíduo; a teoria da autodeterminação lembra que, sobretudo numa sala de educação infantil como a que Suanno (2010) descreve, a vontade de continuar criando também depende de como professores e colegas respondem à criança — o que aproxima esse eixo, mais uma vez, da mediação social discutida adiante a partir de Vigotski.

A COMPLEXIDADE COMO "CORAÇÃO" DO MODELO

Aqui é onde se torna mais complicado avaliar. No seu esquema, Torre coloca a complexidade no centro, como se fosse o "coração": as pessoas criativas "nos desconcertam, nos transbordam e desafiam

nossa capacidade de encaixá-las em algum lugar" (TORRE, 2008 apud SUANNO, 2010), manifestando-se de formas diferentes conforme a situação, sem se fixar num único padrão.

A escolha não parece gratuita. Coloca Torre dentro de um diálogo maior entre criatividade e pensamento complexo de raiz moriniana, Guérios e Batistella (2020), por exemplo, tratam a criatividade como um dos eixos da ação didática complexa, ao lado de programa, estratégia e movimento, e argumentam que esse tipo de pensamento permite à prática docente articular conceito e contexto simultaneamente. Há aí uma pista de que, em Torre, a complexidade talvez não seja só adorno teórico, e sim o que impede Ser, Saber, Fazer e Querer de virarem caixas separadas. Eles se constituiriam uns aos outros.

Vale a pena precisar de onde vem esse vocabulário, porque a origem importa. Morin (2000; 2011) propõe o pensamento complexo como reforma da própria estrutura do pensamento: recusa a fragmentação do saber em disciplinas estanques, insiste que razão e emoção, sujeito e objeto, não podem ser tratados como polos separados, e defende uma religação dos saberes que hoje o currículo escolar mantém isolados uns dos outros. É um projeto epistemológico, pensado para a relação entre campos de conhecimento, não, originalmente, para a arquitetura interna de uma pessoa. Quando Torre importa esse vocabulário para descrever como quatro eixos psicológicos se amarram num indivíduo, ele desloca um conceito concebido para pensar sistemas de saber e o aplica a um sistema de traços pessoais. O deslocamento pode ser produtivo (a ideia de que Ser, Saber, Fazer e Querer se religam em vez de se somarem é, de fato, coerente com o espírito de Morin), mas é também um deslocamento, e Torre não explicita essa mudança de escala.

Um segundo ponto de comparação torna esse deslocamento mais visível. Csikszentmihalyi (1996) também descreve criatividade como fenômeno complexo, mas com outro sentido de complexidade: não epistemológica, e sim estrutural. Seu modelo de sistemas afirma que a criatividade não mora dentro da pessoa isoladamente, mas na interação entre três sistemas: o indivíduo, o domínio (o corpo de conhecimento em que ele trabalha) e o campo (o conjunto social que julga e valida o que é novo). É um modelo de complexidade que aponta para fora do sujeito. O de Torre, mesmo chamando a complexidade de "coração", aponta para dentro: os quatro eixos que ela amarra são todos internos à pessoa. Csikszentmihalyi olha para o entorno social que valida o produto; Torre olha para a integração interna dos traços do sujeito. É uma diferença de direção, e outra lacuna com consequência direta sobre o que falta ao esquema, como discuto adiante.

Só que a palavra certa pode ser "talvez". Nem Suanno (2010) nem as fontes secundárias que consultei esclarecem, com detalhes, de que maneira a complexidade se integraria aos quatro eixos na prática. Ou por meio de feedback mútuo? Por hierarquia, sendo a complexidade a que domina os outros? Ou se trata de uma simultaneidade absoluta, sem qualquer tipo de hierarquia? A metáfora do coração é persuasiva do ponto de vista poético. No nível analítico, ainda carece de uma justificativa, e essa justificativa, caso exista, se encontra na obra integral de Torre, e não no resumo que possuo.

O MODELO DE TORRE EM DIÁLOGO COM A LITERATURA INTERNACIONAL DA CRIATIVIDADE

O esquema de Torre não nasceu no vácuo. Ele se soma a uma produção teórica sobre criatividade que se consolidou, principalmente na psicologia norte-americana, entre as décadas de 1980 e 2000, quase exatamente o período em que Torre formulava sua própria proposta. Situar o esquema Ser-Saber-Fazer-Querer dentro dessa produção não substitui a leitura da obra completa de Torre (2008), que seções anteriores já apontaram como pendente, mas ajuda a medir com mais precisão o que o modelo acrescenta e o que deixa de fora.

Amabile oferece o paralelo mais direto, já antecipado nas seções anteriores: sua teoria componencial (AMABILE, 1983; 1996) descreve a criatividade como produto de três componentes internos ao indivíduo (habilidades relevantes ao domínio, processos relevantes à criatividade e motivação intrínseca para a tarefa) mais um componente externo, o ambiente social. Os três componentes internos mapeiam de forma quase direta sobre Saber, Fazer e sobre a dimensão motivacional que atravessa Ser e Querer em Torre. A diferença relevante é estrutural: Amabile é explícita quanto à necessidade de que os três componentes internos operem simultaneamente para que haja criação: retirar qualquer um deles interrompe o processo. Torre não especifica se seus quatro eixos funcionam com essa mesma lógica de conjunção obrigatória, ou se podem compensar uns aos outros. A complexidade, no vocabulário de Torre, deveria em tese responder a essa pergunta; como visto na seção anterior, ela não responde.

Csikszentmihalyi contribui, além do paralelo com Ser já discutido, com um lembrete estrutural importante: em seu modelo de sistemas, a criatividade não se completa dentro do indivíduo. É preciso que o campo (a comunidade de especialistas, professores, editores, pares) reconheça e valide o produto como novo e valioso; sem esse reconhecimento, o que existe é apenas variação, não criação socialmente estabelecida. O esquema Ser-Saber-Fazer-Querer, tal como chega até este artigo via Suanno (2010), não tem equivalente para o campo. Os quatro eixos são inteiramente internos ao sujeito. Isso é surpreendente à luz do próprio Torre: no texto de Torre e Violant (2003) que consultei para esta versão do artigo, os “eixos vertebradores da criatividade” que o autor propõe em sua obra mais ampla são outros quatro: pessoa, processo, ambiente, produto. É apenas dentro do primeiro deles, pessoa, que aparecem as dimensões do ser, saber, hacer (fazer) e querer. Ou seja, o esquema que Suanno cita como se fosse o modelo inteiro de Torre é, pelo que encontrei, apenas o quadrante pessoal de uma arquitetura maior, que já contempla ambiente e produto em outro lugar. Isso não anula a crítica de que falta uma dimensão social ao esquema tal como ele circula na literatura educacional brasileira (falta mesmo, no recorte que Suanno oferece), mas desloca o problema: talvez não seja uma lacuna de Torre, e sim da citação truncada que se popularizou por aqui.

Sternberg já apareceu anteriormente a propósito de Querer, mas sua obra oferece mais um instrumento útil: a teoria da propulsão das contribuições criativas (STERNBERG, 2002 apud TORRE; VIOLANT, 2003), que distingue tipos de criatividade pelo grau de ruptura que produzem em relação ao

que já existe: da réplica, que quase não inova, até a síntese, que integra ideias antes vistas como incompatíveis. É uma escala de graus, não uma categoria única. O Fazer de Torre, tal como formulado, não distingue níveis: produzir uma pequena variação sobre algo conhecido e propor uma ruptura radical são, no esquema de quatro eixos, igualmente “Fazer”. A distinção de Sternberg, se incorporada, obrigaria o modelo de Torre a admitir que Fazer não é um ponto, é um espectro — e que talvez nem todo Fazer exija o mesmo tanto de Querer.

Kaufman e Beghetto (2009), por fim, propõem o modelo dos Quatro C — mini-c, little-c, Pro-c, Big-C —, que distingue a criatividade pessoal e ainda não validada socialmente (mini-c, típica da aprendizagem), passando pela criatividade cotidiana (little-c) e pela expertise profissional (Pro-c), até a criatividade eminente e histórica (Big-C). Essa escala expõe uma ambiguidade que o esquema de Torre não resolve: quando ele afirma que não existiu, na história, criador relevante sem entusiasmo, está claramente pensando em registro Big-C — em nomes que marcaram época. Mas o contexto em que Suanno (2010) recorre a Torre é uma escola do centro-oeste brasileiro tentando estimular a criatividade de crianças em sala de aula — um contexto de mini-c e little-c, exatamente o par que motivou Kaufman e Beghetto a criar essas duas categorias, insatisfeitos com a falta delas na literatura anterior. Fica sem resposta se os quatro eixos de Torre, pensados, ao que tudo indica, a partir de biografias de grandes criadores, se aplicam da mesma forma ao desenho que uma criança faz em sala de aula. É bem possível que sim; mas o modelo, no recorte que chega até este artigo, não distingue os registros, e a diferença entre eles não é pequena.

Fica ainda uma última lente para o eixo Fazer, esta vinda não da psicologia, mas da filosofia cognitiva da criatividade. Boden (2004) distingue três tipos de criatividade pelo tipo de novidade que produzem: combinatória, quando ideias já conhecidas se combinam de forma inédita; exploratória, quando alguém percorre um espaço conceitual já estabelecido (um estilo, uma técnica, um gênero) e encontra ali possibilidades ainda não visitadas sem alterar suas regras; e transformacional, quando as próprias regras desse espaço conceitual são alteradas, tornando pensável o que antes não era pensável dentro dele. É uma distinção parecida, em espírito, com a teoria da propulsão de Sternberg discutida acima, mas organizada por outro critério — não o grau de ruptura em relação ao consenso social de um campo, e sim o tipo de operação cognitiva envolvida na produção da novidade. Também aqui o Fazer de Torre trata como equivalentes operações que Boden separaria com cuidado: recombinar o já conhecido e transformar as regras do próprio campo são, no esquema de quatro eixos, igualmente Fazer, sem gradação. A soma das duas ausências, a escala de Sternberg e a tipologia de Boden, sugere que Fazer é, dos quatro eixos, o mais subespecificado, o que talvez explique por que a seção sobre os eixos teve mais dificuldade em precisar seu conteúdo do que teve com Saber ou com Querer.

Apesar das diferenças, um fio comum atravessa as quatro tradições revisadas nesta seção: nenhuma delas reduz criatividade a um único ingrediente. Amabile exige três componentes simultâneos; Csikszentmihalyi exige três sistemas em interação; Sternberg descreve uma decisão composta de vários

subprocessos; Kaufman e Beghetto precisam de quatro categorias só para dar conta dos diferentes níveis em que a criatividade aparece. Talvez seja esse, mais do que qualquer conteúdo específico de cada eixo, o ponto em que o esquema de Torre está mais bem acompanhado: a intuição de que criatividade é, estruturalmente, coisa de vários elementos amarrados, não de um único talento. É uma intuição comum a praticamente toda a psicologia da criatividade das últimas décadas, e Torre, ao batizar essa amarração de “complexidade”, está nomeando algo real, ainda que, como visto anteriormente, sem detalhar o mecanismo com o rigor que Amabile ou Csikszentmihalyi dedicam às respectivas versões da mesma ideia.

A CRIANÇA CRIATIVA: A CONTRIBUIÇÃO DE VIGOTSKI

Há um detalhe do texto de Suanno (2010) que as seções anteriores ainda não exploraram: o esquema de Torre chega ao leitor brasileiro encaixado na descrição de uma escola de educação infantil. Suanno não está falando de escritores consagrados nem de cientistas premiados; está falando de crianças pequenas. Vale, então, perguntar o que um teórico da criatividade infantil, e não da criatividade eminente, diria sobre Ser, Saber, Fazer e Querer.

Vigotski (2009) é a referência natural aqui, e por um motivo que vai além da coincidência de tema: seu ensaio sobre imaginação e criação na infância recorre insistentemente à ideia de vivência, a experiência tal como é subjetivamente refratada pela emoção da pessoa que a vive, como matéria-prima de toda imaginação. A primeira das quatro leis que Vigotski propõe para a relação entre imaginação e realidade afirma exatamente isso: a imaginação se apoia sempre em elementos da realidade e nas experiências vividas por quem imagina; não há criação a partir do nada, só recombinação e transformação daquilo que a pessoa já viveu e sentiu. O paralelo com a frase de abertura de Torre — criatividade como “conceito emocional e vivencial” — é quase literal, o que sugere que a intuição de Torre, mesmo formulada de modo telegráfico por Suanno, tem um interlocutor de peso na tradição histórico-cultural soviética, ainda que eu não tenha encontrado evidência de que os dois autores tenham dialogado diretamente.

O ponto em que Vigotski mais desafia o esquema de Torre, porém, não é de aproximação, é de contraste. Contra o senso comum de que a criança tem imaginação mais livre e mais rica que o adulto, Vigotski argumenta o oposto: a imaginação infantil é mais pobre, precisamente porque dispõe de um reservatório menor de experiência acumulada. A capacidade criativa cresce com a experiência vivida, com a linguagem e com a mediação cultural — não é um dom fixo que a criança já traz pronto e que a escola apenas precisa “liberar”. Se isso é levado a sério, a descrição que Torre faz de Ser como entusiasmo de quem “não existiu, na história, criador relevante sem” ele soa deslocada quando aplicada a uma sala de educação infantil: o entusiasmo de uma criança de quatro anos e o entusiasmo de um criador histórico podem compartilhar a fenomenologia (a perda da noção de tempo, a entrega à

atividade), mas dificilmente têm a mesma base, e o esquema de Torre, no recorte que chega até este artigo, não distingue as duas situações. Essa é, de resto, a mesma ambiguidade de registro já apontada a partir de Kaufman e Beghetto (2009), agora reforçada por um argumento de outra tradição teórica inteiramente distinta.

Vigotski acrescenta ainda uma dimensão que nem Csikszentmihalyi nem Torre desenvolvem da mesma forma: a mediação social e cultural, sobretudo pela linguagem e pelo brincar, como motor do desenvolvimento imaginativo. A criança pequena não elabora Ser, Saber, Fazer e Querer isoladamente diante de uma tarefa; ela os constrói brincando com outras crianças, ouvindo histórias, imitando adultos, nomeando o mundo. É curioso que duas tradições tão distantes uma da outra cheguem, por caminhos diferentes, à mesma ressalva. De um lado, a psicologia cognitiva norte-americana de Csikszentmihalyi, com seu "campo" de pares que valida o produto. De outro, a psicologia histórico-cultural soviética de Vigotski, com sua mediação social da imaginação. A ressalva é esta: um esquema centrado inteiramente na pessoa, como Ser-Saber-Fazer-Querer, deixa de fora justamente aquilo que, em contextos tão diferentes quanto uma escola de educação infantil e o mundo profissional adulto, parece fazer a diferença entre criar sozinho e criar em relação com os outros.

Para o contexto específico de Suanno (2010), a implicação prática é direta: uma escola criativa de educação infantil que adota Ser-Saber-Fazer-Querer como se estivesse descrevendo um gênio adulto corre o risco de não perceber que, naquela idade, a imaginação ainda está sendo construída a partir de vivência, linguagem e brincar, e não ainda a partir de disciplina ou de uma decisão investida nos moldes que Sternberg descreve. Não creio que isso torne o esquema inútil para a educação infantil. Creio, isso sim, que exige uma calibração que nem Suanno nem, até onde consultei, o próprio Torre fornecem.

A OPERACIONALIZAÇÃO DO MODELO NA LITERATURA POSTERIOR DE TORRE

O percurso de Torre não parou em 2008. Em parceria com Zwierewicz, ele desenvolve depois a noção de "escolas criativas" (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009), deslocando o foco do esquema de eixos individuais para uma unidade institucional: a escola inteira como ambiente de inovação e de resiliência. É um movimento que caminha exatamente na direção da lacuna apontada nas seções anteriores, o "campo" de Csikszentmihalyi, a mediação social de Vigotski, ainda que sob outro vocabulário. Isso reforça a hipótese, já levantada antes, de que parte do que falta ao esquema Ser-Saber-Fazer-Querer talvez não falte ao projeto de Torre como um todo, e sim ao recorte truncado que chegou à literatura educacional brasileira via Suanno (2010).

O programa segue vivo e sendo retrabalhado quase quinze anos depois: Tavares, Suanno e Torre (2024), já com o próprio Torre como coautor, publicam sobre escolas criativas e "criatividade integral", sinal de que o esquema, apesar das imprecisões analíticas discutidas neste artigo, teve alcance real na

pesquisa educacional brasileira e continua influenciando como escolas criativas são pensadas e desenhadas hoje. Isso eleva um pouco o que está em jogo em esclarecer sua lógica interna: não se trata apenas de uma curiosidade acadêmica sobre um parágrafo de 2010, mas de um vocabulário que segue orientando prática pedagógica.

Fica, porém, uma lacuna metodológica que nenhum dos textos que consultei resolve, nem Suanno (2010), nem Torre e Violant (2003), nem Torre e Zwierewicz (2009), nem Tavares, Suanno e Torre (2024): não encontrei, em nenhum deles, um instrumento que operacionalize Ser, Saber, Fazer e Querer para fins de avaliação ou pesquisa empírica. Isso contrasta com o que a literatura internacional revisada anteriormente oferece: Amabile desenvolveu o instrumento KEYS, para avaliar o clima organizacional para a criatividade; a tradição de Csikszentmihalyi conta com escalas como a Dispositional Flow Scale, para medir a propensão de uma pessoa a experimentar fluxo. Não localizei equivalente para os quatro eixos de Torre. Isso não torna o esquema inútil como vocabulário organizador da prática docente (ele parece cumprir bem esse papel, a julgar pela permanência da referência na literatura brasileira), mas limita sua utilidade como instrumento de pesquisa: não há, até onde apurei, uma forma validada de verificar se uma turma, ou uma criança específica, está de fato desenvolvendo os quatro eixos, ou apenas de descrever informalmente que parece estar.

TENSÕES E LACUNAS DO MODELO

Quatro tensões internas me incomodam neste esquema.

A primeira é uma distinção entre Saber e Ser. Um eixo valoriza o controle técnico e racional; o outro, proporciona uma entrega emocional e a perda da noção de tempo. Torre não os considera opostos. Mas a literatura sobre criatividade aborda exatamente essa tensão entre pensamento convergente e divergente (GUILFORD, 1950), e o modelo de Torre não explica como esses dois extremos se equilibram na prática. Em diferentes etapas do processo criativo, um deles se destaca em relação ao outro? Não consigo determinar com base no que está disponível. Torre não responde, e Suanno, ao mencioná-lo, também não questiona.

A segunda tensão, já adiantada antes, é entre Fazer e Querer. Se Fazer já implica ação concreta, em que medida Querer se diferencia dele, e não apenas o antecede ou o sustenta no tempo? Existe diferença real entre “fazer algo” e “ter vontade disciplinada de continuar fazendo”. Mas o esquema, pelo menos na versão que chegou até nós via Suanno (2010), não esclarece se Querer vem antes do Fazer, o atravessa o tempo todo, ou funciona como instância que avalia e revisa depois de pronto.

A terceira tensão só ficou visível depois do diálogo traçado com a literatura internacional: o esquema Ser-Saber-Fazer-Querer é inteiramente interno ao sujeito, sem eixo equivalente ao campo de Csikszentmihalyi ou ao componente ambiental de Amabile, muito embora o próprio Torre, em Torre e

Violant (2003), reserve espaço para ambiente e produto em outra parte de sua arquitetura teórica mais ampla. Some-se a isso a ambiguidade de registro apontada a partir de Kaufman e Beghetto (2009): não fica claro se os quatro eixos descrevem a criatividade de uma criança em sala de aula ou a de um criador histórico, e é bem possível que exijam calibrações diferentes para cada caso, calibração que o resumo de Suanno não oferece.

A quarta tensão vem do cruzamento com Vigotski. Se a vivência é a matéria-prima de toda imaginação, e se essa matéria-prima se acumula com a idade e a experiência cultural, então Ser (descrito por Torre em termos do entusiasmo de quem "não existiu, na história, criador relevante sem" ele) dificilmente significa a mesma coisa para uma criança de educação infantil e para um adulto consagrado. O esquema, no recorte que chega ao leitor brasileiro, não distingue as duas situações; e a ausência de qualquer instrumento de avaliação, discutida na seção anterior, impede, por ora, verificar empiricamente se essa distinção faz diferença prática em sala de aula.

Nenhuma dessas quatro tensões invalida o modelo. Mostram, isso sim, que a forma como ele circula no Brasil, citado de passagem, num parágrafo, como em Suanno (2010), perde boa parte da densidade que a obra original, e a arquitetura mais ampla de Torre, provavelmente têm.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fico com um saldo misto. O modelo de Torre tem mérito real: recusa tratar a criatividade como habilidade cognitiva isolada e a coloca no cruzamento entre afeto, técnica, ação e disciplina. São quatro coisas que outras teorias costumam separar. A escolha de unir esses eixos pela ideia de complexidade aproxima a proposta do pensamento de Morin e conversa com discussões atuais sobre as dimensões cognitivas, metacognitivas e socioemocionais da criatividade.

O cruzamento com a literatura internacional reforça esse saldo misto em vez de resolvê-lo. Por um lado, mostra que a intuição central de Torre, criatividade como amarração de vários elementos, não como talento único, está bem acompanhada por Amabile, Csikszentmihalyi, Sternberg, Kaufman e Beghetto e, tratando especificamente da infância, por Vigotski, autores que, cada um a seu modo e a partir de tradições intelectuais bastante distintas entre si, também recusam explicações de ingrediente único. Por outro lado, o mesmo cruzamento tornou mais nítido o que falta: um eixo social equivalente ao campo de Csikszentmihalyi ou à mediação cultural de Vigotski, uma escala de graus equivalente à teoria da propulsão de Sternberg ou à tipologia de Boden, uma distinção de registro equivalente aos Quatro C de Kaufman e Beghetto, e um instrumento de avaliação equivalente ao KEYS de Amabile ou à Dispositional Flow Scale da tradição de Csikszentmihalyi. A consulta a Torre e Violant (2003), e depois a Torre e Zwierewicz (2009) e a Tavares, Suanno e Torre (2024), sugeriu ainda que parte dessas lacunas pode não ser do próprio Torre, mas do recorte truncado que a literatura educacional brasileira, a partir

de Suanno (2010), acabou por popularizar. É uma hipótese que só a leitura de Torre (2008) na íntegra permitiria confirmar ou descartar.

Mas a versão que circula na literatura educacional brasileira, inclusive no texto que deu origem a esta análise, deixa perguntas demais sem resposta sobre como os eixos se articulam de fato. O próximo passo continua sendo, portanto, ler Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa (TORRE, 2008) na íntegra, agora com a vantagem de já ter em mãos outro texto do mesmo autor que situa os quatro eixos dentro de uma arquitetura mais ampla, e talvez complementar essa leitura com pesquisa de campo: perguntar a professores, diretamente, se reconhecem esses quatro eixos na própria prática, ou se o esquema funciona melhor no papel do que em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AMABILE, Teresa M. The social psychology of creativity: a componential conceptualization. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 45, n. 2, p. 357-376, 1983.

AMABILE, Teresa M. **Creativity in Context**. Boulder: Westview Press, 1996.

BODEN, Margaret A. **The Creative Mind: Myths and Mechanisms**. 2. ed. London: Routledge, 2004.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention**. New York: HarperCollins, 1996.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

GUÉRIOS, Ettiène; BATISTELLA, Michelle Padilha. Programa, estratégia, movimento, criatividade: eixos na ação didática em uma perspectiva de complexidade. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p. 665-676, 2020.

GUILFORD, J. P. Creativity. **American Psychologist**, v. 5, n. 9, p. 444-454, 1950.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Criatividade e pensamento crítico**. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/criatividade-e-pensamento-critico/. Acesso em: 30 jun. 2026.

KAUFMAN, James C.; BEGHETTO, Ronald A. Beyond big and little: the Four C model of creativity. **Review of General Psychology**, v. 13, n. 1, p. 1-12, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

STERNBERG, Robert J. Creativity as a decision. **American Psychologist**, v. 57, n. 5, p. 376, 2002.

STERNBERG, Robert J.; LUBART, Todd I. An investment theory of creativity and its development. **Human Development**, v. 34, n. 1, p. 1-31, 1991.

SUANNO, João Henrique. A criatividade na educação infantil: um olhar complexo e transdisciplinar. In: TORRE, S.; PUJOL, M. A.; RAJADELL, N.; BORJA, M. (Coords.). **Innovación y Creatividad**. Barcelona: Giad, 2010.

TAVARES, Rejane Gomes; SUANNO, João Henrique; TORRE, Saturnino de la. Escolas criativas e criatividade integral. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, 2024.

TORRE, Saturnino de la. **Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa**. Tradução WIT Languages. São Paulo: Madras, 2008.

TORRE, Saturnino de la; VIOLANT, Verónica. **Creatividad aplicada**. Barcelona: PPU, 2003.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.



A APLICABILIDADE DE CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE APPLICABILITY OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

EDJANE MARIA FERREIRA MACEDO
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sumaré (2018); Professora de Educação Infantil – no CEI Jardim Nazaré, Professora de Educação Básica – Polivalente – na EPG Alfredo Volpi.

RESUMO

O presente artigo busca elucidar a maneira como bebês e crianças desenvolvem conceitos matemáticos em espaços coletivos de Educação Infantil, subsidiadas por práticas pedagógicas de profissionais docentes que buscam articular continuamente seu exercício junto à teoria de autores que defendem as creches como rico lugar de aprendizagem. Utilizando a ludicidade, os eixos estruturantes brincadeiras e as interações como meio indispensável de prover e alcançar tais aprendizagens. Enxergando as crianças como sujeitos potentes e construtores de saber, sempre envolvidos em uma cultura de protagonismo e autonomia, que compreende a rotina e os desafios que surgem diante da educação de crianças tão pequenas.

Palavras-chave: Educação; Matemática; Criança; Prática.

ABSTRACT

This article aims to elucidate how infants and young children develop mathematical concepts in collective early childhood education settings, supported by the pedagogical practices of educators who continuously align their work with the theories of authors who advocate for daycare centers as rich learning environments. It employs playfulness—specifically the core pillars of play and interaction—as an essential means of facilitating and achieving such learning. It views children as capable agents and constructors of knowledge, actively engaged in a culture of agency and autonomy that encompasses the daily routines and challenges inherent in educating such young children.

Keywords: Education; Mathematics; Child; Practice.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em matemática em sala de aula, no senso comum, logo imaginamos um ambiente silencioso, estudantes sentados, concentrados, lápis e borracha na mão. Porém, a matemática está presente no cotidiano da humanidade, muito além da sala de aula, e não apenas na lógica da postura ereta e cálculos enrijecidos, a matemática existe de forma mais flexível e prática, especialmente a matemática vivenciada pelas crianças por meio dos componentes curriculares da educação infantil.

Mas, como se dá o contato de bebês e crianças pequenas a este mundo matemático, se opondo a rigidez e rendendo-se às experiências e curiosidades típicas do fazer infantil? Sabemos que é na Educação Infantil que bebês e crianças pequenas têm seu primeiro contato a algum tipo de processo educacional institucionalizado, que normalmente se dá nas creches, e está alinhado aos eixos estruturantes da aprendizagem contidos na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) as brincadeiras e as interações.

A Educação Infantil consiste na primeira etapa da Educação Básica, atendendo bebês e crianças com idade entre 0 e 5 anos de idade. Espera-se que as propostas de atividades desenvolvidas nos espaços de educação infantil, especialmente nas creches que atendem crianças de 0 a 3 anos, promovam situações de aprendizagem que perpassem pelos seis direitos de aprendizagem apontados pela BNCC: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

Buscamos assim, compreender de que modo a matemática está inserida nos contextos educacionais, já que bebês e crianças pequenas têm modos específicos de aprendizagens. Considerando que as crianças aprendem por meio das brincadeiras e das interações, objetivamos descobrir como professores e professoras contemplam em seu planejamento e garantem os direitos de aprendizagem, especialmente conceitos matemáticos para crianças tão pequenas em espaços de educação infantil.

Deste modo, discorreremos sobre práticas pedagógicas que elucidem como a linguagem matemática é apresentada às crianças, e como se desenvolve a relação da matemática com os modos de aprendizagem específicos de bebês e crianças.

A MATEMÁTICA NO COTIDIANO DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

Embora nos espaços educacionais de educação infantil também conhecidos como creches, não haja concentração de mesas e cadeiras, onde as crianças poderiam estar sentadas com lápis e borracha nas mãos, os espaços e as materialidades estão impregnados de possibilidades de desenvolvimento do pensamento lógico-matemático.

Ao brincar, as crianças desde muito pequenas fazem uso de diversas linguagens para se conectar com o mundo, se comunicar, se expressar e aprender de forma natural e prazerosa, sendo assim, de acordo com Brasil (2012, p.34)

> Os bebês experimentam a imersão no mundo matemático usando o seu próprio corpo, movimentando-se no espaço, subindo, descendo, entrando e saindo de caixas, túneis ou buracos. Brincando de rolar sobre os rolos de espuma, subindo em estruturas preparadas para criar desafios, brincando de esconder e achar objetos, olhando de cima ou de baixo, deitado, sentado ou de pé, apalpando objetos, encaixando peças, balbuciando sons ao ritmo de melodias, o bebê está explorando a geometria dos objetos, o espaço físico, os sons e mergulhando no mundo matemático.

Contudo, a forma natural como a criança se relaciona com a brincadeira não garante tal imersão, é necessário que haja intencionalidade pedagógica por parte do professor ou da professora que educa e cuida desta criança pequena. Todas as aprendizagens são previamente sistematizadas por meio de planejamento, que visam contemplar os objetivos pretendidos. Segundo Brasil (1998, p.213) a "adequação de uma dada situação para a aprendizagem, tecer comentários, formular perguntas, suscitar desafios, incentivar a verbalização pela criança etc., são atitudes indispensáveis do adulto."

O planejamento deve então contemplar as especificidades de cada bebê e criança, como se relacionam com as possibilidades matemáticas, e quais materiais devem ser utilizados para promover tais aprendizagens. Para Proença (2018, p. 45) o planejamento "é o ponto de partida e chegada de todo e qualquer trabalho referente a educação, pois, é responsabilidade do professor organizar como ele pretende trabalhar com os objetivos e conceitos propostos ao seu grupo.".

Mas afinal, quais situações e materialidades colaboram para as aprendizagens de conceitos matemáticos na primeiríssima infância? Como afirmam Kálló e Balog (2017), já no primeiro ano de vida, o bebê é capaz de fazer relações importantes sobre alguns conceitos como tamanho e capacidade, pois

> [...] ainda durante o último quarto de seu primeiro ano, começa a manejar vários objetos de uma só vez. Põe mais e mais objetos no mesmo pote ou cubo, vai tirando um a um e devolve todos de uma só vez e depois busca outros que possa agrupar. Através do resultado dessas pesquisas é que a criança ganha habilidade para calcular quais objetos podem encaixar em outros. (Balog, Kalló, 2017, p. 29).

As práticas de organização dos espaços, de que modo são planejados e elaborados, quais tipos de materiais e como podem atender as necessidades educacionais de crianças tão pequenas. HORN (2004) nos orienta sobre as concepções de infância que ecoam a partir de como o educador organiza móveis e materiais, e como se dão os relacionamentos por meio da interação criança/espaço, criança/materiais, criança/adultos que ocorrem a partir desta organização.

Os objetos e materiais utilizados podem variar de acordo com o contexto, podendo ser potes empilháveis, com tamanhos diversos, que possam também se encaixar. Garantir variedade de elementos com diferentes características, como textura, cor e tamanho também proporcionam a reflexão por parte

da criança, especialmente para que consiga ao longo de sua brincadeira, classificar e seriar estes elementos.

Neste movimento de brincar com estes objetos podemos observar que mesmo as crianças bem pequenas que ainda não verbalizam seus desejos, têm direito a sua voz ser ouvida durante o planejamento, cabe ao professor ou professora observar atentamente e refletir em seu planejamento sobre o tipo de materiais que possibilitam tais pesquisas pelas crianças e quais as despertam interesse. De forma ainda mais sistematizada, a professora deve planejar e reconhecer situações de aprendizagem que introduzam as possíveis noções matemáticas.

Embora o planejamento deva ser intencional e vislumbre tais questões, devemos considerar o protagonismo e a construção do conhecimento por parte da criança, sendo assim [...]

> os conceitos matemáticos não são o pretexto nem a finalidade principal a ser perseguida. As situações deverão ter um caráter múltiplo para que as crianças possam interessar-se, fazer relações sobre várias áreas e comunicá-las. (Brasil, 1998, p.218)

Deste modo podemos contemplar a aprendizagem das crianças pequenas em sua inteireza, sem fragmentar os conhecimentos, levando em consideração que a matemática faz parte de um mundo complexo de pesquisa, curiosidade e inquietações que são inerentes ao mundo das crianças, desde que haja intenções, espaços bem aproveitados com materiais e materialidades disponíveis para o desenvolvimento das pesquisas realizadas por bebês e crianças em seus processos de descobertas sobre o mundo que as rodeia.

Ainda de acordo com ARRAIS at al., (2017) este mundo é rico em situações e elementos que podem compor as experiências matemáticas, e o professor deve proporcionar por meio da comunicação gestual, oral e expressiva, os fenômenos e objetos que compõem a realidade concreta na qual este bebê ou criança está inserido.

> Esse mundo exterior é rico e repleto de conteúdos que serão, progressivamente, instrumentos simbólicos e físicos apropriados pela criança. Essa riqueza de conteúdo se manifesta, também, nas relações matemáticas de grandezas por meio dos conceitos de semelhanças e diferença, tais como: comprimento (maior, menor, igual, curto, cumprido, grosso, fino e etc.); distância (perto, longe); tempo (antes, agora, depois); quantidade (muito, pouco); volume (leve, pesado); capacidade (cheio, vazio); temperatura (frio, quente); forma (grande, pequena). (ARRAIS at al., 2017, p. 94)

Considerando que a aprendizagem ocorre durante as interações com o meio e as relações que se constituem nele, a forma como o professor conduz estas situações de aprendizagens devem fazer parte do cotidiano nas escolas de educação infantil, conceitos como as Grandezas, por exemplo, podem ser explicitadas até mesmo nos momentos de cuidado e rodas de conversa, muito frequentes nos cenários das creches, bem como no momento em que a professora ao banhar a criança pode dialogar inserindo estes conceitos, de forma simples, porém, totalmente intencional “esta água está quentinha, experimente” (temperatura); assim como durante a alimentação “seu copo estava cheio de leite, você tomou tudo e agora está vazio” (capacidade). Entre outras tantas oportunidades que o educador pode provocar o desenvolvimento e conquistas que irão se firmando cognitivamente, deste modo as crianças

vão elaborando conceitos cada vez mais refinados, de acordo com a qualidade das experiências vividas durante os processos realizados na educação infantil.

EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM UMA CRECHE DA PREFEITURA DE SÃO PAULO

A teoria estudada pelos professores é inegavelmente posta em prática no cotidiano dos espaços educacionais de educação infantil. De modo que observamos *in loco* as práticas de uma professora de uma creche da prefeitura de São Paulo, onde diariamente a professora promove situações de aprendizagem onde as crianças do agrupamento minigrupo 2 (formada por crianças de 3 e 4 anos), têm a possibilidade de imergir no mundo da matemática por meio das experiências que envolvem ludicidade e intencionalidade pedagógica. Tratamos de apresentar a seguir como se dão tais experiências.

SABERES GEOMÉTRICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS REAIS NA CONSTRUÇÃO DE NOÇÕES ESPACIAIS

Durante as propostas desenvolvidas no ateliê, ao oferecermos a combinação de massinha de modelar e peças de madeira com formas geométricas, as crianças superaram a exploração individual dos materiais para dar início a verdadeiros projetos tridimensionais. Criaram um laboratório de investigação onde o pensamento abstrato começou a ganhar forma concreta. Observamos que ao utilizarem a massinha como elemento de junção para as peças de madeira, as crianças, especialmente Ana e João, mobilizaram conceitos matemáticos complexos de forma orgânica e lúdica como a Geometria Espacial, onde a percepção de que as formas não são apenas desenhos planos, mas possuem volume, altura e profundidade (3D).

Assim, de acordo com o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019), a matemática na Educação Infantil se dá pela exploração e pela resolução de desafios reais. Observar as crianças concentradas em levantar torres e estruturas horizontais demonstra que elas estão construindo noções espaciais e métricas fundamentais. A massinha, aqui, serviu como a "cola" que uniu não apenas os objetos, mas também os saberes geométricos que elas estão desenvolvendo.

A LUDICIDADE E OS PAPÉIS SOCIAIS COMO DISPARADORES DA ESCRITA E LETRAMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em outro contexto de aprendizagem iniciamos a proposta resgatando a roda de conversa sobre o livro “Quando eu crescer” da autora Ana Maria Machado, e o cartaz de profissões que havíamos construído anteriormente. Ao retomar as escolhas que as crianças fizeram com suas etiquetas de nomes, lançamos o desafio: “E se hoje nós fôssemos os médicos?”.

Para sustentar essa proposta, organizamos um cenário de faz de conta com contextos circunscritos: sala de espera, consultório odontológico e pronto-socorro. Utilizamos materiais não estruturados e de largo alcance (caixas de papelão revestidas de branco), frascos higienizados e blocos de notas, que serviram de suporte para a imaginação.

A entrada das crianças no espaço foi marcada pelo encantamento e pela imediata apropriação dos papéis sociais. Observar o grupo foi testemunhar uma complexa organização de roteiros. Muitos assumiram o papel de zeladores, Ana e João cuidavam um do outro, escutando o coração e medindo a temperatura.

A escrita e o letramento matemático apareceram de forma espontânea e contextualizada. Diana, ao assumir o papel de médica, utilizou o papel e a canetinha para prescrever “6 gotas” à sua paciente (a boneca) demonstrando compreender a função social da escrita e a relação com os números no cotidiano.

Essa experiência revelou como o planejamento de espaços potentes permite que as crianças elaborem narrativas, simulem situações reais e exerçam a autonomia. O jogo simbólico, mediado pelo contexto, mostrou-se como um território onde o letramento, a matemática e as relações afetivas se entrelaçam de forma orgânica e significativa, pois de acordo com a BNCC

> nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. BRASIL, 2018, p. 41.

Diante do exposto, se faz necessário ressaltar como os campos de experiência e os direitos de aprendizagem se entrelaçam e permeiam os espaços da escola, sempre previstos de forma intencional e integrados, não inseridos de forma descontextualizada ou fragmentada.

A FUNÇÃO SOCIAL DOS NÚMEROS NO COTIDIANO E O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS

Ainda nesta outra proposta pedagógica, notamos também o uso da dimensão democrática na escola, que está totalmente ligada às pedagogias participativas as quais nos aprofundamos, estudando e aplicando em sala. Assim, no momento da escolha literária, ao apresentar os títulos “Mas que bicho, Lagartixo?” e “O Menino Robô”, notamos o entusiasmo das crianças manifestando-se no desejo de ler

ambos simultaneamente, levantando as mãos para as duas opções. Diante desse cenário, mediamos a necessidade de uma escolha coletiva, introduzindo o processo de votação um a um.

Durante a contagem, as crianças puderam acompanhar a função social dos números, observando como cada voto individual se somava para construir uma quantidade maior. Esse exercício de contagem um a um permitiu que o grupo percebesse, de forma significativa, a relação entre as grandezas e compreendesse o conceito de maioria, identificando que o livro “Mas que bicho Lagartixo” recebeu o maior volume de votos. Naturalmente, Samael, Gil e Marcos que preferiam a outra obra manifestaram descontentamento, o que nos permitiu trabalhar a autorregulação emocional e o respeito às decisões do grupo. Ao validar o sentimento de frustração e estabelecermos o combinado de que a leitura de “O Menino Robô” acontecerá nos próximos dias, as crianças puderam vivenciar a noção de tempo e a confiança nos acordos coletivos.

Foi possível observar nesta proposta que foram alcançando os objetivos de aprendizagem contidos na BNCC (BRASIL, 2018, p. 50) onde as crianças bem pequenas devem viver experiências em que possam “contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.” Assim, uma simples escolha literária extrapolou o ato de ler, oportunizando aprendizados sobre o sistema de contagem e o respeito entre as relações.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA – ESCUTA ATENTA

Diariamente a professora inicia o dia com a rotina de contagem e registro do grupo, um momento potente de letramento matemático. Ao utilizarem o corpo e a observação direta dos pares presentes na sala, as crianças realizaram o levantamento quantitativo dos colegas ao lado da professora. Durante esse processo de investigação, a menina Carolina demonstrou atenção e percepção cognitiva e espacial ao analisar os agrupamentos e externalizar que a quantidade de meninos presentes naquele dia era menor do que a quantidade de meninas exclamando “tem pouco menino!”. Essa inferência espontânea revela o avanço do grupo na construção do pensamento lógico-matemático, na habilidade de comparação de grandezas e na formulação de hipóteses por meio de situações reais e significativas de contagem.

Onde a professora aproveitou a oportunidade e questionou o porquê tem “poucos meninos”, chamando a atenção para que o restante da turma se mobilizasse a compreender e perceber a observação de Carolina. Neste sentido, a professora subsidiada pela sua escuta ativa promove uma ação que observamos no Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019 p. 77). Carolina falou o nome de seus colegas meninos e contrapôs às colegas meninas confirmando sua teoria de que haviam de fato uma maioria de meninas. A professora por fim, confirmou registrando no cartaz 13 meninas e seis meninos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos assim, que a aplicabilidade da matemática na educação infantil deve se dar de forma sistematizada por meio de planejamentos e ações pedagógicas intencionais. Além disso, é preciso salientar que para a elaboração e organização dos espaços de aprendizagens, se deve aos educadores que estudam, pesquisam e se apropriam cada vez mais das experiências necessárias para cada faixa etária na Educação Infantil.

Desse modo, os profissionais da infância não perdem de vista, a centralidade da ação pedagógica focada na criança, contemplada em seu fazer protagonista, na criação de possibilidades que por meio das brincadeiras e interações, relacionam as noções matemáticas ao cotidiano investigativo que se desenvolve na creche. Assim, a matemática experienciada através do brincar favorece a autonomia, o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a compreensão de conceitos como quantidades, formas e suas relações.

REFERÊNCIAS

ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo; LAZARETTI, Lucinéia Maria; MOYA, Paula Tamyris; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **ENSINANDO MATEMÁTICA AOS BEBÊS: encantos, descobertas e exploração das relações entre grandezas.** Cadernos de Pesquisa, v. 24, n. esp., p. 89–105, 24 Jan 2018 Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/80 Acesso em: 2 jul 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília MEC/SEB, 2012.

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

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas A Organização Dos Espaços Na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. **As Origens do Brincar Livre.** (Coleção Primeira Infância: educar de 0 a 6 anos)**.** São Paulo: Omnisciência,2017.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas** / Mana Alice Proença. 1 ed. — São Paulo: Panda Educação, 2018.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE

LITERACY AND LITERACIES IN CONTEMPORARY EDUCATION: CHALLENGES, PEDAGOGICAL PRACTICES, AND CONTRIBUTIONS TO THE STUDENT'S HOLISTIC DEVELOPMENT

EDUARDO PRADO FRANCO CÂMARA BARSOTTI
Graduação em Estudos Sociais, com habilitação em História, pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2005); especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos (2022); professor de Ensino Fundamental II - História - na EMEF Professora Eliane Benute Lessa Ayres Gonçalves (Nany Benute).

RESUMO

A alfabetização e o letramento constituem processos fundamentais para o desenvolvimento integral do indivíduo e para sua participação efetiva na sociedade contemporânea. Embora relacionados, esses processos apresentam características distintas e complementares: enquanto a alfabetização está associada à apropriação do sistema de escrita alfabética, o letramento refere-se à utilização social da leitura e da escrita em diferentes contextos culturais, sociais e tecnológicos. O presente estudo tem como objetivo analisar a importância da integração entre alfabetização e letramento na formação dos estudantes, discutindo seus fundamentos teóricos, os principais desafios enfrentados no contexto educacional brasileiro e as práticas pedagógicas capazes de favorecer uma aprendizagem significativa e inclusiva. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, natureza exploratória e descritiva, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas de autores que se destacam na área da educação. Os resultados evidenciam que a alfabetização e o letramento devem ocorrer de forma articulada, valorizando a participação ativa dos estudantes, a

mediação pedagógica do professor, a utilização da literatura infantil, das tecnologias digitais, das metodologias ativas e da avaliação formativa. Constatou-se ainda que fatores como formação docente, participação da família, inclusão escolar, acesso às tecnologias e implementação das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular exercem influência significativa sobre o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Conclui-se que alfabetizar e letrar significa formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de utilizar a linguagem escrita como instrumento de participação social, produção do conhecimento e exercício da cidadania, reforçando a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com uma educação democrática, inclusiva e de qualidade.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; educação; práticas pedagógicas; formação docente.

ABSTRACT

Literacy—encompassing both the acquisition of the alphabetic writing system and the social practice of reading and writing—constitutes a fundamental process for the individual's holistic development and effective participation in contemporary society. Although related, these processes present distinct yet complementary characteristics: while basic literacy (*alfabetização*) is associated with mastering the alphabetic writing system, broader literacy (*letramento*) refers to the social use of reading and writing across diverse cultural, social, and technological contexts. This study aims to analyze the importance of integrating these two aspects of literacy in student development, discussing their theoretical foundations, the main challenges within the Brazilian educational context, and pedagogical practices that foster meaningful, inclusive learning. The research is characterized as a bibliographic study with a qualitative approach and an exploratory-descriptive nature, grounded in books, scientific articles, official documents, and academic works by prominent authors in the field of education. The results demonstrate that these literacy processes should occur in an integrated manner, valuing active student participation, the teacher's pedagogical mediation, and the use of children's literature, digital technologies, active learning methodologies, and formative assessment. It was also found that factors such as teacher training, family involvement, school inclusion, access to technology, and the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) guidelines significantly influence the development of reading and writing competencies. The study concludes that fostering literacy means shaping critical, autonomous individuals capable of using written language as a tool for social participation, knowledge production, and the exercise of citizenship, thereby reinforcing the need for public policies and pedagogical practices committed to democratic, inclusive, and high-quality education.

Keywords: literacy; social literacy; education; pedagogical practices; teacher training.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento constituem processos fundamentais para a formação integral do indivíduo, pois representam muito mais do que a simples aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Na sociedade contemporânea, marcada pelo intenso fluxo de informações, pela ampliação das tecnologias digitais e pela necessidade constante de comunicação, dominar a leitura e a escrita tornou-se condição indispensável para o exercício da cidadania, para a participação social e para o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Dessa forma, a escola assume papel essencial ao

promover práticas educativas que articulem a aprendizagem do código escrito ao desenvolvimento de competências relacionadas ao uso social da linguagem.

Durante muitos anos, a alfabetização foi compreendida apenas como o processo de aquisição das habilidades de codificar e decodificar palavras. Essa concepção esteve fortemente vinculada a métodos tradicionais de ensino, nos quais a criança deveria memorizar letras, sílabas e palavras para, posteriormente, alcançar a leitura de frases e textos. Embora tais métodos tenham ocupado lugar importante na história da educação, estudos mais recentes demonstraram que aprender a ler e escrever envolve processos cognitivos, sociais, culturais e afetivos muito mais complexos.

Nesse sentido, as contribuições de autores como Paulo Freire, Magda Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Angela Kleiman (FREIRE, 2011; SOARES, 2020; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; KLEIMAN, 2005) ampliaram significativamente a compreensão sobre o ensino da leitura e da escrita. A alfabetização passou a ser entendida como um processo de construção de conhecimento, no qual a criança formula hipóteses, interpreta sinais gráficos, relaciona oralidade e escrita e atribui sentido ao que lê e escreve. O estudante deixa de ser visto como mero receptor de informações e passa a ser reconhecido como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem.

Paralelamente, consolidou-se o conceito de letramento, entendido como a capacidade de utilizar a leitura e a escrita nas diversas práticas sociais. Ser letrado significa saber fazer uso da linguagem escrita em situações reais de comunicação, como ler uma notícia, interpretar uma placa, escrever uma mensagem, compreender um formulário, acessar informações digitais ou participar de debates sociais. Assim, alfabetização e letramento são processos distintos, mas profundamente complementares, que devem ocorrer de forma articulada desde os primeiros anos da escolarização.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça essa compreensão ao destacar a importância das práticas de linguagem, da oralidade, da leitura, da produção textual, da análise linguística e dos multiletramentos. Nesse contexto, alfabetizar não significa apenas ensinar letras e sons, mas inserir a criança em situações significativas de uso da língua, permitindo que compreenda sua função social e desenvolva autonomia para interagir em diferentes contextos comunicativos.

Apesar dos avanços teóricos e pedagógicos, a realidade educacional brasileira ainda apresenta inúmeros desafios. A desigualdade social, a falta de acesso a materiais de leitura, as dificuldades de formação continuada dos professores, as defasagens de aprendizagem, a exclusão digital e os impactos deixados pela pandemia da COVID-19 interferem diretamente no processo de alfabetização. Muitos estudantes chegam aos anos finais do Ensino Fundamental com dificuldades significativas de leitura, interpretação e produção escrita, o que compromete sua trajetória escolar e sua participação social.

Além disso, é necessário considerar a diversidade presente nas salas de aula. Cada estudante possui ritmos, experiências, culturas e necessidades próprias. Por isso, o trabalho docente precisa ser planejado de modo inclusivo, garantindo que todos tenham oportunidades reais de aprendizagem. Nesse processo, a mediação do professor, a participação da família, o uso da literatura infantil, das tecnologias digitais, dos jogos pedagógicos e das avaliações formativas tornam-se elementos indispensáveis para o sucesso da alfabetização e do letramento.

Diante desse cenário, o presente estudo parte do seguinte problema de pesquisa: de que maneira a integração entre alfabetização e letramento contribui para a formação integral dos estudantes e para o desenvolvimento das competências necessárias à participação na sociedade contemporânea?

O objetivo geral consiste em analisar a importância da alfabetização e do letramento como processos complementares na formação dos estudantes. Como objetivos específicos, busca-se compreender os conceitos de alfabetização e letramento, discutir os principais desafios enfrentados no contexto escolar, refletir sobre as contribuições dos principais referenciais teóricos e apresentar práticas pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma significativa, inclusiva e socialmente contextualizada.

A justificativa deste trabalho fundamenta-se na relevância acadêmica e social do tema. No campo acadêmico, a pesquisa contribui para ampliar a reflexão sobre os processos de alfabetização e letramento, relacionando-os às demandas atuais da educação. No campo prático, oferece subsídios para professores, gestores e demais profissionais da educação que buscam desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes, democráticas e inclusivas.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, natureza exploratória e descritiva, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas sobre alfabetização, letramento, educação inclusiva, tecnologias digitais e práticas pedagógicas. A opção pela revisão bibliográfica permite compreender diferentes perspectivas teóricas sobre o tema e relacioná-las aos desafios vivenciados no cotidiano escolar.

DESENVOLVIMENTO

A alfabetização ocupa lugar central na educação básica por representar uma das etapas mais importantes da escolarização. Aprender a ler e escrever possibilita ao indivíduo acessar conhecimentos, desenvolver pensamento crítico e participar ativamente da vida social. Entretanto, compreender a alfabetização apenas como domínio do código escrito revela-se insuficiente diante das exigências da sociedade contemporânea.

Historicamente, os métodos de alfabetização passaram por diversas transformações (CAGLIARI, 2019; MORTATTI, 2019). Durante muitos anos prevaleceram métodos tradicionais, como o alfabético, o silábico e o fônico, que enfatizavam principalmente a memorização das letras, sílabas e palavras. Embora esses métodos tenham contribuído para o ensino da leitura e da escrita, frequentemente priorizavam a repetição mecânica em detrimento da compreensão dos significados dos textos.

Com base nas pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), fundamentadas na psicogênese da língua escrita, passou-se a compreender que a criança constrói hipóteses sobre o funcionamento da escrita antes mesmo da alfabetização formal. Essa perspectiva modificou profundamente as práticas pedagógicas, valorizando os conhecimentos prévios da criança e seu papel ativo na construção do conhecimento.

Outro avanço importante ocorreu com a consolidação do conceito de letramento, especialmente nos estudos de Magda Soares (2020) e Angela Kleiman (2005). Segundo essas autoras, alfabetizar não significa apenas ensinar a ler e escrever, mas inserir o estudante nas práticas sociais que utilizam a linguagem escrita como instrumento de comunicação, participação e produção de conhecimento.

Nesse sentido, alfabetização e letramento não devem ser compreendidos como processos independentes. Pelo contrário, ambos se complementam e devem ocorrer simultaneamente, possibilitando que a criança aprenda o sistema de escrita ao mesmo tempo em que compreende suas funções sociais.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça essa perspectiva ao estabelecer que a alfabetização deve ocorrer de maneira integrada ao desenvolvimento das práticas de linguagem, contemplando leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Além disso, o documento enfatiza a necessidade de desenvolver competências relacionadas aos multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012), considerando as diferentes linguagens presentes na sociedade digital.

As tecnologias digitais transformaram significativamente as formas de leitura e escrita. Atualmente, crianças e jovens convivem diariamente com celulares, computadores, redes sociais, aplicativos e plataformas digitais. Esse contexto exige que a escola desenvolva novas estratégias pedagógicas capazes de integrar recursos tecnológicos ao processo de alfabetização sem perder de vista os objetivos educacionais.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel da literatura infantil. A leitura de histórias, poemas, contos e fábulas favorece o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade e da capacidade de interpretação. Além disso, aproxima as crianças do universo da cultura escrita de maneira prazerosa, despertando o interesse pela leitura desde os primeiros anos de escolarização.

A participação da família também exerce influência significativa no processo de alfabetização. Ambientes familiares que valorizam a leitura, disponibilizam livros e incentivam práticas de escrita contribuem para o desenvolvimento do letramento e fortalecem a aprendizagem escolar. Dessa forma, a parceria entre escola e família constitui elemento essencial para o sucesso do processo educativo.

No contexto da educação inclusiva, torna-se indispensável reconhecer que cada estudante apresenta ritmos, interesses e necessidades específicas. O planejamento pedagógico deve contemplar estratégias diversificadas, adaptações curriculares e recursos acessíveis capazes de garantir a participação de todos os estudantes, respeitando os princípios da equidade e da inclusão.

Outro desafio importante diz respeito à formação docente. O professor alfabetizador necessita dominar conhecimentos linguísticos, pedagógicos e psicológicos, além de desenvolver competências relacionadas ao planejamento, avaliação, utilização de recursos didáticos e integração das tecnologias digitais às práticas educativas. A formação continuada constitui elemento indispensável para acompanhar as constantes transformações do cenário educacional.

Entre as práticas pedagógicas consideradas mais eficazes destacam-se a leitura compartilhada, a produção coletiva de textos, os projetos de leitura, as sequências didáticas, a contação de histórias, os jogos de linguagem, a consciência fonológica, o trabalho com diferentes gêneros textuais e a avaliação

diagnóstica. Essas estratégias favorecem aprendizagens significativas e promovem maior participação dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

Dessa forma, alfabetização e letramento devem ser compreendidos como processos permanentes, articulados e socialmente contextualizados, cuja finalidade ultrapassa o domínio técnico da escrita e contribui para a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos.O processo de alfabetização e letramento exige que a escola desenvolva práticas pedagógicas capazes de atender às constantes transformações da sociedade contemporânea. O avanço das tecnologias digitais, a ampliação dos meios de comunicação e a diversidade de contextos socioculturais presentes nas salas de aula impõem novos desafios ao trabalho docente, exigindo que os professores assumam uma postura investigativa, crítica e reflexiva diante de sua prática. Nesse cenário, torna-se indispensável compreender que ensinar a ler e escrever não significa apenas transmitir conhecimentos relacionados ao sistema de escrita alfabética, mas possibilitar que os estudantes utilizem a linguagem como instrumento de interação social, produção de conhecimentos e exercício da cidadania. A aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer de maneira contextualizada, permitindo que os estudantes reconheçam as diferentes funções da linguagem nos diversos espaços em que vivem e convivem. Assim, a alfabetização deixa de representar apenas uma etapa inicial da escolarização para tornar-se um processo permanente de construção do conhecimento.

As metodologias utilizadas pelo professor exercem influência direta sobre a qualidade da aprendizagem. Durante muito tempo predominou uma concepção tradicional de ensino, baseada na memorização de sílabas, palavras e regras gramaticais. Embora essas estratégias tenham contribuído historicamente para o ensino da leitura e da escrita, atualmente compreende-se que elas precisam ser complementadas por práticas que valorizem a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Nesse sentido, as metodologias ativas vêm conquistando espaço nas instituições de ensino ao favorecerem a investigação, a resolução de problemas, a aprendizagem colaborativa e a produção de conhecimentos significativos. Quando a criança participa de situações reais de leitura e escrita, produz textos, interpreta diferentes gêneros textuais, realiza pesquisas e compartilha suas descobertas com os colegas, amplia significativamente suas possibilidades de aprendizagem e desenvolve competências essenciais para sua formação integral.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à literatura infantil, considerada um dos recursos pedagógicos mais importantes para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento. O contato frequente com livros, histórias, contos, poemas e diferentes narrativas amplia o vocabulário, desenvolve a imaginação, favorece a compreensão textual e fortalece o vínculo da criança com a cultura escrita. A leitura realizada pelo professor, bem como os momentos de contação de histórias e rodas de conversa, constitui oportunidade privilegiada para que os estudantes compreendam as características dos textos, desenvolvam a oralidade e construam hipóteses sobre o funcionamento da escrita. Além disso, a literatura infantil possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da empatia, contribuindo também para a formação ética e emocional das crianças.

A utilização das tecnologias digitais também passou a desempenhar papel relevante no processo de alfabetização. Tablets, computadores, aplicativos educacionais, plataformas digitais, livros eletrônicos e recursos multimídia oferecem novas possibilidades de aprendizagem, permitindo maior interação entre estudantes, professores e diferentes fontes de informação. Entretanto, o uso dessas tecnologias deve ocorrer de forma planejada e articulada aos objetivos pedagógicos, evitando que os recursos tecnológicos sejam utilizados apenas como elementos de entretenimento. O professor precisa selecionar ferramentas que favoreçam o desenvolvimento da leitura, da escrita, da interpretação textual e da produção de conhecimentos, promovendo experiências significativas e compatíveis com as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Ao mesmo tempo, torna-se necessário desenvolver o pensamento crítico em relação às informações disponíveis no ambiente digital, preparando os alunos para utilizarem as tecnologias de maneira ética, responsável e consciente.

Outro fator decisivo para o sucesso da alfabetização refere-se à participação da família no processo educativo. As experiências vivenciadas pelas crianças em seus ambientes familiares influenciam diretamente sua relação com a leitura e a escrita. Famílias que valorizam os livros, realizam leituras compartilhadas, estimulam conversas, contam histórias e acompanham a vida escolar contribuem significativamente para o desenvolvimento do letramento. Entretanto, é importante reconhecer que muitas famílias enfrentam limitações relacionadas às condições socioeconômicas, ao nível de escolaridade e ao acesso aos materiais de leitura. Dessa forma, cabe à escola estabelecer relações de parceria com a comunidade, promovendo ações que aproximem as famílias do ambiente escolar e fortaleçam o compromisso coletivo com a aprendizagem das crianças.

No contexto da educação inclusiva, o processo de alfabetização requer ainda maior sensibilidade por parte dos profissionais da educação. As salas de aula são compostas por estudantes com diferentes ritmos de aprendizagem, histórias de vida, culturas e necessidades específicas. Assim, o planejamento pedagógico deve contemplar estratégias diversificadas que garantam a participação efetiva de todos os alunos. A utilização de recursos acessíveis, adaptações curriculares, tecnologias assistivas e metodologias diferenciadas possibilita que estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou outras necessidades educacionais específicas tenham assegurado o direito à aprendizagem em condições de equidade. A educação inclusiva pressupõe o reconhecimento das diferenças como elemento enriquecedor do processo educativo, rompendo com práticas excludentes e fortalecendo a construção de uma escola democrática e acolhedora.

A avaliação da aprendizagem também deve ser compreendida como parte integrante do processo educativo. Diferentemente da perspectiva classificatória, atualmente prevalece a concepção de avaliação diagnóstica e formativa, cuja finalidade consiste em acompanhar continuamente o desenvolvimento dos estudantes, identificar dificuldades e orientar intervenções pedagógicas adequadas. A observação das produções escritas, das leituras realizadas, das interações entre os estudantes e da participação nas atividades fornece informações importantes para o planejamento do professor. Nesse sentido, avaliar significa compreender o percurso de aprendizagem de cada criança, valorizando seus avanços e respeitando seus diferentes tempos de desenvolvimento. A avaliação deixa, portanto, de assumir caráter

punitivo para transformar-se em instrumento de promoção da aprendizagem e de melhoria da qualidade do ensino.

Outro aspecto indispensável para o fortalecimento da alfabetização refere-se à formação continuada dos professores. As constantes mudanças nas políticas públicas, nas metodologias de ensino e nas tecnologias educacionais tornam imprescindível a atualização permanente dos profissionais da educação. A formação continuada possibilita a ampliação dos conhecimentos teóricos, o compartilhamento de experiências, a reflexão sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento de competências necessárias para enfrentar os desafios presentes nas escolas contemporâneas. Além disso, favorece a construção de práticas inovadoras capazes de responder às necessidades dos estudantes e às transformações da sociedade. O professor alfabetizador precisa compreender que sua formação constitui um processo permanente, marcado pela pesquisa, pelo diálogo e pela busca constante de aperfeiçoamento profissional.

Por fim, torna-se evidente que alfabetização e letramento são processos indissociáveis que extrapolam os limites da sala de aula e se estendem por toda a vida. Formar leitores e escritores competentes significa oferecer oportunidades para que crianças e jovens participem ativamente das práticas sociais de leitura e escrita, desenvolvam autonomia intelectual e construam conhecimentos capazes de transformar sua realidade. O compromisso da escola deve ir além do ensino do código linguístico, promovendo experiências educativas que despertem o interesse pela leitura, valorizem a diversidade cultural, fortaleçam a participação social e contribuam para a formação de cidadãos críticos, éticos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Dessa forma, investir na qualidade da alfabetização representa investir no desenvolvimento humano, na redução das desigualdades educacionais e na construção de uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva.

A qualidade da alfabetização está diretamente relacionada ao planejamento pedagógico desenvolvido pelo professor. O planejamento não deve ser entendido apenas como uma organização de conteúdos a serem ministrados durante o ano letivo, mas como um processo contínuo de reflexão, análise e tomada de decisões que considera as necessidades, os interesses e as características dos estudantes. Planejar significa antecipar estratégias capazes de favorecer aprendizagens significativas, respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento e proporcionando oportunidades para que todas as crianças avancem em seus conhecimentos.

Nesse contexto, torna-se indispensável que o professor organize situações de aprendizagem diversificadas, utilizando diferentes recursos didáticos, gêneros textuais, atividades lúdicas e metodologias que estimulem a participação ativa dos estudantes. A leitura compartilhada, a produção coletiva de textos, a utilização de parlendas, cantigas, poemas, histórias em quadrinhos, receitas, notícias, bilhetes e demais gêneros presentes no cotidiano favorecem o contato permanente da criança com a cultura escrita. Quanto maior for a diversidade de experiências oferecidas pela escola, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento das competências relacionadas à leitura, à escrita, à oralidade e à interpretação textual.

Outro aspecto que merece atenção refere-se à organização do ambiente alfabetizador. Um espaço rico em materiais escritos contribui significativamente para despertar o interesse das crianças pela leitura e pela escrita. Cartazes, murais, calendários, listas de nomes, biblioteca de sala, alfabeto móvel, jogos educativos, produções dos próprios estudantes e diferentes portadores textuais favorecem a construção de hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita. O ambiente escolar deixa de ser apenas um local de transmissão de conhecimentos para transformar-se em espaço de investigação, descoberta e produção de significados.

A mediação realizada pelo professor constitui outro elemento essencial para o sucesso do processo de alfabetização. Inspiradas nas contribuições de Lev Vygotsky (2007), as práticas pedagógicas devem considerar que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação de sujeitos mais experientes. O professor atua como organizador das experiências educativas, propondo desafios compatíveis com o nível de desenvolvimento dos estudantes e oferecendo apoio para que consigam avançar em suas aprendizagens. Essa mediação não consiste em fornecer respostas prontas, mas em criar condições para que a criança formule hipóteses, faça descobertas, reflita sobre seus erros e construa novos conhecimentos.

Além disso, torna-se importante reconhecer que o erro faz parte do processo de aprendizagem. Durante muito tempo, os erros cometidos pelos estudantes eram interpretados apenas como sinais de fracasso ou incapacidade. Entretanto, pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) demonstraram que os chamados "erros" representam, na realidade, hipóteses construídas pelas crianças acerca do funcionamento da escrita. Dessa forma, o professor deve analisar essas produções como importantes indicadores do nível de desenvolvimento do estudante, utilizando-as para planejar intervenções pedagógicas mais adequadas.

Outro fator relevante diz respeito ao desenvolvimento da consciência fonológica, considerada uma das habilidades que mais contribuem (MORAIS, 2012) para o sucesso da alfabetização. A capacidade de identificar, comparar, segmentar e manipular os sons da fala favorece a compreensão das relações existentes entre fonemas e grafemas, facilitando a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Jogos de rimas, aliterações, segmentação silábica, identificação de sons iniciais e finais das palavras e brincadeiras envolvendo linguagem oral constituem importantes estratégias para fortalecer essa habilidade desde a Educação Infantil.

Entretanto, é fundamental compreender que o desenvolvimento da consciência fonológica não substitui o trabalho com textos significativos. Pelo contrário, ambas as abordagens devem ocorrer de forma integrada. Enquanto atividades específicas desenvolvem habilidades relacionadas aos sons da língua, o contato permanente com diferentes gêneros textuais possibilita compreender as funções sociais da escrita, ampliar o vocabulário, desenvolver estratégias de leitura e fortalecer o interesse pelos livros.

Outro desafio presente na educação contemporânea refere-se à formação de leitores críticos. Em uma sociedade marcada pela rápida circulação de informações, torna-se insuficiente ensinar apenas a decodificar palavras. É necessário preparar os estudantes para analisar, interpretar, comparar informações, identificar diferentes pontos de vista e produzir argumentos fundamentados. O

desenvolvimento da competência leitora exige experiências diversificadas, contato frequente com textos de diferentes gêneros e oportunidades para discutir ideias, levantar hipóteses e expressar opiniões de forma respeitosa.

Nesse processo, a escola desempenha importante papel na formação de cidadãos capazes de compreender a realidade em que vivem e atuar de maneira ética, responsável e participativa. A leitura deixa de ser apenas uma habilidade escolar para tornar-se instrumento de emancipação, inclusão social e transformação da realidade. Quanto mais cedo as crianças compreendem que ler e escrever lhes permite comunicar-se, aprender, participar e exercer seus direitos, maiores são as possibilidades de desenvolverem autonomia intelectual e interesse permanente pelo conhecimento.

Dessa forma, investir em práticas pedagógicas inovadoras, em ambientes alfabetizadores, na formação continuada dos professores e na construção de uma cultura escolar que valorize a leitura e a escrita representa um compromisso fundamental com a qualidade da educação brasileira. A alfabetização e o letramento constituem processos contínuos que acompanham o indivíduo durante toda a vida, possibilitando não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu compreender que a alfabetização e o letramento são processos indispensáveis para a formação integral dos estudantes e para sua participação efetiva na sociedade contemporânea. Ao longo da pesquisa, observou-se que alfabetizar não significa apenas ensinar o estudante a decodificar letras, sílabas e palavras, mas possibilitar que ele compreenda o funcionamento da escrita e utilize a leitura e a produção textual em situações reais de comunicação.

Verificou-se também que o letramento amplia o sentido da alfabetização, pois envolve o uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos. Dessa forma, um estudante alfabetizado precisa também ser letrado, ou seja, capaz de interpretar textos, produzir sentidos, comunicar ideias, acessar informações, posicionar-se criticamente e participar das práticas sociais mediadas pela linguagem escrita.

A revisão bibliográfica evidenciou que autores como Paulo Freire, Magda Soares, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Angela Kleiman e Vygotsky trouxeram contribuições fundamentais para a compreensão desses processos. Tais referenciais demonstram que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre por meio da interação, da mediação, da construção de hipóteses, do contato com textos significativos e da participação ativa dos estudantes em práticas sociais de linguagem.

Ao analisar os desafios presentes no cenário educacional brasileiro, constatou-se que ainda existem obstáculos significativos para a efetivação de uma alfabetização de qualidade. Entre eles destacam-se as desigualdades sociais, a falta de recursos pedagógicos, as dificuldades de acesso às tecnologias, as defasagens de aprendizagem, a formação docente insuficiente e a necessidade de práticas mais inclusivas. Esses fatores demonstram que o sucesso da alfabetização não depende apenas

do esforço individual do estudante, mas de um conjunto de condições pedagógicas, sociais, culturais e institucionais.

Também foi possível perceber que a escola precisa desenvolver práticas pedagógicas diversificadas, capazes de respeitar os diferentes ritmos e modos de aprendizagem. A literatura infantil, os jogos pedagógicos, os projetos de leitura, as rodas de conversa, a produção textual, a consciência fonológica, as metodologias ativas e o uso planejado das tecnologias digitais constituem estratégias importantes para tornar o processo de alfabetização mais significativo e prazeroso.

A avaliação também se revelou elemento essencial nesse percurso. Quando utilizada de forma diagnóstica e formativa, ela permite ao professor compreender os avanços e dificuldades dos estudantes, reorganizar o planejamento e propor intervenções adequadas. Assim, a avaliação deixa de ser um instrumento de punição ou classificação e passa a contribuir efetivamente para a aprendizagem.

Outro ponto relevante refere-se à participação da família. O ambiente familiar pode favorecer o contato da criança com práticas de leitura e escrita, fortalecendo o vínculo com a cultura escrita. Entretanto, cabe à escola reconhecer as diferentes realidades familiares e construir uma relação de parceria, acolhimento e orientação, sem transferir exclusivamente às famílias a responsabilidade pelo processo de alfabetização.

Conclui-se que alfabetização e letramento devem ser desenvolvidos de forma integrada, contínua e contextualizada. A escola precisa garantir que os estudantes não apenas aprendam o sistema de escrita, mas compreendam sua função social e sejam capazes de utilizá-lo para aprender, comunicar-se, expressar sentimentos, resolver problemas e participar criticamente da sociedade.

O problema de pesquisa foi respondido ao evidenciar que a integração entre alfabetização e letramento contribui diretamente para a formação integral dos estudantes, pois articula o domínio da escrita ao desenvolvimento da autonomia, da criticidade, da participação social e da cidadania. Os objetivos propostos também foram alcançados, uma vez que o estudo discutiu os conceitos centrais do tema, os principais desafios educacionais e as práticas pedagógicas capazes de favorecer aprendizagens significativas.

Por fim, ressalta-se que a alfabetização de qualidade deve ser compreendida como um direito de todos e como responsabilidade coletiva do Estado, da escola, dos professores, das famílias e da sociedade. Investir nesse processo significa combater desigualdades, ampliar oportunidades e fortalecer uma educação mais democrática, inclusiva e transformadora. Recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem os impactos das tecnologias digitais, da inteligência artificial, da educação inclusiva e dos multiletramentos na alfabetização, contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas escolares e das políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação**, 2018.

CAGLIARI, **Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2019.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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**. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

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.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CONVIVÊNCIA ESCOLAR E SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES: DESAFIOS E IMPACTOS NAS RELAÇÕES NO AMBIENTE EDUCACIONAL



SCHOOL CLIMATE AND TEACHERS' MENTAL HEALTH: CHALLENGES AND IMPACTS ON RELATIONSHIPS WITHIN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

ELI MARIA DOS SANTOS GIOVANETTI
Graduação em Letras pela Faculdade de Ciências Humanas do Sul Paulista (1994); Pedagogia; Complementação em Pedagogia; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Itararé (1996); Especialista em Gestão Educacional pela Universidade de Campinas (UNICAMP) (2007); Professora de Ensino Fundamental- Educação de Jovens e Adultos - na EMEF. Imperatriz Leopoldina.

RESUMO

Compreender a melhor forma de convivência no ambiente escolar constitui um elemento fundamental para a qualidade das relações profissionais e para o desenvolvimento de um espaço educativo saudável. Assim sendo, a saúde mental dos professores requer atenção, considerando os desafios enfrentados diariamente, como a sobrecarga de trabalho, a pressão por resultados, as dificuldades nas relações interpessoais, a indisciplina dos estudantes e a necessidade de conciliar diferentes demandas pedagógicas e administrativas. Esses fatores podem colaborar para o desenvolvimento de estresse, ansiedade, esgotamento profissional e outros impactos negativos sobre o bem-estar dos docentes. Baseado nestes fatos, este artigo tem como objetivo discutir a relação entre a convivência escolar e a saúde mental dos professores, evidenciando a importância de relações estruturadas no respeito, na cooperação, no diálogo e na valorização profissional. A convivência positiva entre professores, gestores, estudantes e demais membros da comunidade escolar pode favorecer um ambiente de trabalho mais acolhedor e colaborativo, contribuindo para a redução de conflitos e para a promoção da qualidade de vida dos profissionais da educação. Por isso, é importante que as instituições de ensino desenvolvam estratégias de prevenção e promoção da saúde mental, fortalecendo espaços de escuta, apoio e participação coletiva. Com isso, compreender a influência da convivência escolar sobre o bem-estar

docente é fundamental para a construção de ambientes educacionais mais humanizados, saudáveis e favoráveis tanto ao trabalho dos professores quanto ao processo de ensino e aprendizagem.
Palavras-chave: Convivência escolar; Saúde mental; Professores; Ambiente de trabalho; Educação.

ABSTRACT

Understanding the best way to foster positive interactions within the school environment is fundamental to the quality of professional relationships and the development of a healthy educational setting. Consequently, teachers' mental health requires attention, given the daily challenges they face—such as excessive workloads, pressure for results, interpersonal difficulties, student indiscipline, and the need to balance various pedagogical and administrative demands. These factors can contribute to stress, anxiety, burnout, and other negative impacts on teachers' well-being. Against this backdrop, this article aims to discuss the relationship between school interactions and teachers' mental health, highlighting the importance of relationships grounded in respect, cooperation, dialogue, and professional appreciation. Positive interactions among teachers, administrators, students, and other members of the school community can foster a more welcoming and collaborative work environment, helping to reduce conflict and promote the quality of life for education professionals. Therefore, it is important for educational institutions to develop strategies for mental health prevention and promotion, strengthening opportunities for listening, support, and collective participation. Ultimately, understanding how school interactions influence teacher well-being is essential for building educational environments that are more humanized and healthy, benefiting both the teachers' work and the teaching-learning process.
Keywords: School interactions; Mental health; Teachers; Work environment; Education.

INTRODUÇÃO

A escola constitui um espaço de formação, aprendizagem e convivência, no qual professores, estudantes, gestores e demais profissionais estabelecem relações que influenciam o cotidiano educacional. Nesse ambiente, o trabalho docente ultrapassa a transmissão de conteúdos, envolvendo também aspectos relacionais e institucionais que fazem parte da prática profissional. Por essa razão, compreender as condições em que esse trabalho é desenvolvido é importante para discutir tanto a qualidade das relações no ambiente escolar quanto a saúde mental dos professores.

Nesse sentido, Campos e Viegas (2021, p. 417) afirmam que “a diminuição da autonomia, a intensificação e a sobrecarga de trabalho” são fenômenos que contribuem de forma negativa para a saúde mental dos professores. Os autores estudaram as relações entre o trabalho escolar e a saúde mental docente, identificando que as transformações nas condições de trabalho podem produzir efeitos negativos sobre o bem-estar dos profissionais da educação.

Além disso, as condições de trabalho e a intensificação das exigências profissionais podem estar relacionadas ao sofrimento mental dos professores. Albuquerque et al. (2018), em estudo realizado com docentes da rede estadual de ensino do Paraná, identificaram uma ligação direta entre determinadas condições de exploração do trabalho, como carga horária, número de alunos por turma e quantidade de turmas, e a ocorrência de transtornos psíquicos menores. Esses resultados destacam que a organização e as condições nas quais o trabalho docente é realizado integram fatores relevantes para compreender a saúde mental dos professores.

A convivência escolar, em contrapartida, não se limita à ausência de conflitos, todavia envolve a construção de relações baseadas no respeito, no diálogo, na cooperação e no reconhecimento mútuo. Quando essas relações são desestabilizadas, podem surgir situações de tensão, isolamento, desmotivação e desgaste emocional, repercutindo não apenas sobre os professores, mas também sobre a dinâmica da instituição e a qualidade do processo educativo. Nessa perspectiva, Fodra e Souza (2022) evidenciam a importância das relações escolares e das políticas voltadas à melhoria da convivência, principalmente no tratamento dos conflitos, das situações de violência e na promoção de um clima relacional mais favorável nas escolas.

Diante desse cenário, apoiar e auxiliar na promoção de discussões acerca da relação entre convivência escolar e saúde mental dos professores torna-se essencial para compreender as dificuldades presentes no cotidiano educacional e pensar em estratégias que favoreçam melhores condições de trabalho. A valorização profissional, o fortalecimento das relações interpessoais e a criação de espaços institucionais de diálogo e acolhimento são aspectos importantes para a construção de uma escola mais humanizada e saudável.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar a relação entre a convivência no ambiente escolar e a saúde mental dos professores, considerando os principais fatores que podem interferir no bem-estar docente e destacando a importância de práticas institucionais voltadas à promoção de relações mais respeitosas, colaborativas e favoráveis ao exercício da profissão.

O TRABALHO DOCENTE E SUAS CONDIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

O trabalho docente é marcado por características que o diferem de outras atividades profissionais, principalmente por envolver relações humanas, responsabilidades pedagógicas e demandas institucionais que ocorrem simultaneamente. Além da preparação e realização das atividades de ensino, os tem de lidar com questões administrativas, relações com estudantes e famílias, participação em reuniões, avaliações e formação continuada. Assim, a docência se define como uma atividade complexa, na qual as condições objetivas de trabalho podem interferir diretamente na experiência profissional e no bem-estar dos educadores.

As condições de trabalho não devem ser entendidas apenas a partir da estrutura física da escola ou da disponibilidade de recursos materiais. Elas integram também a organização das atividades, a

jornada de trabalho, a autonomia profissional, as relações estabelecidas no ambiente escolar e as formas de gestão. Souza e Leite (2011) demonstram que os estudos sobre trabalho docente e saúde destacam diferentes formas de sofrimento relacionadas à organização e às condições nas quais a atividade profissional é desenvolvida.

Nesse contexto, Gasparini, Barreto e Assunção (2005) já evidenciaram que as condições de trabalho podem produzir sobre-esforço entre os professores e repercutir sobre sua saúde física e mental. A intensificação das demandas profissionais, quando associada à insuficiência de recursos e à necessidade de responder diariamente a diferentes exigências, pode ampliar a sensação de desgaste e reduzir as possibilidades de recuperação durante e após a jornada de trabalho.

Essa realidade enfatiza que a discussão sobre saúde mental docente não pode ser dissociada da organização do trabalho escolar. A responsabilização individual do professor pelo próprio bem-estar tende a desconsiderar fatores institucionais que participam da produção do sofrimento. Campos e Viegas (2021) ressaltam, nesse contexto, a relação entre autonomia, intensificação e sobrecarga de trabalho, ressaltando que tais elementos constituem aspectos relevantes para compreender a saúde mental dos profissionais da educação.

SAÚDE MENTAL E ADOECIMENTO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A saúde mental dos professores deveria ser uma questão relevante para a educação, uma vez que o exercício da docência envolve situações contínuas de pressão, desgaste emocional e necessidade de adaptação a diferentes demandas. A literatura brasileira apresenta evidências de que estresse, ansiedade, burnout e outros problemas relacionados à saúde mental aparecem com frequência entre profissionais da educação. Em revisão sistemática, Diehl e Marin (2016) identificaram o burnout como um dos principais focos das pesquisas sobre adoecimento mental de professores brasileiros, com destaque também para sintomas de estresse e ansiedade.

O adoecimento, no entanto, não deve ser interpretado somente como resultado de características subjetivas. Luz et al. (2019), ao analisarem estudos sobre ambiente, condições e organização do trabalho, identificaram como fatores relevantes a carga de trabalho, as relações interpessoais e as condições do ambiente escolar. Os autores também indicam o estresse e a síndrome de burnout entre os principais problemas relacionados ao desgaste dos professores.

Albuquerque et al. (2018), em estudo realizado com professores da rede estadual de ensino do Paraná, encontraram ligação entre aspectos relacionados à exploração do trabalho e a ocorrência de transtornos psíquicos menores. A quantidade de turmas, o número de alunos e a carga horária integram exemplos de fatores que podem contribuir para o desgaste quando inseridos em uma organização de trabalho pouco favorável. Dessa forma, compreender o adoecimento docente exige considerar a interação entre fatores individuais, profissionais e institucionais.

A saúde mental também está relacionada à possibilidade de o professor exercer sua profissão com autonomia, reconhecimento e condições adequadas. Quando o trabalho é marcado intensamente por cobranças, ausência de apoio e pouca participação nas decisões, pode ocorrer enfraquecimento do sentimento de pertencimento à instituição. Por essa razão, estratégias de promoção da saúde mental devem ultrapassar intervenções unicamente individuais e considerar mudanças nas próprias condições de trabalho.

CONVIVÊNCIA ESCOLAR E CLIMA INSTITUCIONAL

A convivência escolar configura uma dimensão essencial da experiência educativa, já que as relações estabelecidas entre professores, estudantes, gestores e demais profissionais condicionam a forma como o cotidiano escolar é vivenciado. Nesse sentido, convivência não significa simplesmente ausência de conflitos, mas envolve a construção de relações baseadas em respeito, diálogo, participação, responsabilidade e reconhecimento mútuo.

Vinha et al. (2016) destacam a relação existente entre a qualidade do clima escolar e das relações interpessoais, evidenciando que desafios de convivência frequentemente aparecem associados a situações de indisciplina e violência. Os autores também revelam que intervenções voltadas à mediação de conflitos, ao protagonismo dos estudantes e à formação dos profissionais podem contribuir para a melhoria da convivência institucional.

Brito e Costa (2010), ao investigarem escolas públicas do município do Rio de Janeiro, observaram as percepções docentes acerca das relações entre práticas pedagógicas, prestígio e clima escolar. Os resultados reafirmam a importância das características do ambiente institucional para a compreensão do trabalho desenvolvido pelos professores. Dessa forma, o clima escolar não compõe um elemento externo à atividade docente, mas participa da própria experiência profissional.

Mais recentemente, D'Auria-Tardeli et al. (2023) detectaram, entre professores da educação infantil de escolas públicas de São Bernardo do Campo, a importância de dimensões como relações sociais, conflitos, relações com o trabalho, gestão e participação para a compreensão do clima escolar. O estudo também evidenciou a relevância de fortalecer relações colaborativas, autonomia e participação dos diferentes sujeitos que integram a comunidade escolar.

Portanto, pensar a convivência escolar significa necessariamente considerar a instituição como um espaço de relações permanentes. A qualidade dessas relações pode favorecer o sentimento de pertencimento e apoio ou, em sentido contrário, contribuir para situações de isolamento, tensão e desgaste emocional.

CONFLITOS, VIOLÊNCIA E SEUS IMPACTOS SOBRE O PROFESSOR

Os conflitos fazem parte das relações humanas e, como resultado, também estão presentes nas instituições escolares. Todavia, a maneira como esses conflitos são compreendidos e administrados pode produzir diferentes consequências para os sujeitos envolvidos. Quando não existem mecanismos

institucionais adequados de diálogo e mediação, situações inicialmente pontuais podem se tornar fequentes e comprometer o ambiente de trabalho.

A violência escolar expressa uma das manifestações mais graves dos problemas de convivência. Além das consequências diretamente relacionadas aos estudantes, situações de violência podem atingir os professores e demais profissionais, produzindo insegurança, estresse e sofrimento. A revisão realizada por Luz et al. (2019) demonstra as relações interpessoais e as condições do ambiente escolar entre os fatores associados ao desgaste da saúde dos docentes.

A discussão sobre violência também necessita considerar formas menos evidentes de agressão, como desrespeito, ameaças, humilhações, conflitos recorrentes e deterioração das relações profissionais. Nesse sentido, Vinha et al. (2016) afirmam a necessidade de ações sistemáticas voltadas à convivência, incluindo estratégias de prevenção e mediação de conflitos, em vez de intervenções unicamente punitivas.

A realidade atual reforça essa preocupação. Em estudo recente sobre a convivência nas escolas, Vinha et al. (2025) discorrem sobre o aumento dos problemas de convivência e das diferentes formas de violência no cotidiano escolar, destacando a necessidade de ações preventivas e de intervenções capazes de melhorar o clima e as relações entre os integrantes da comunidade educativa.

Por isso, enfrentar os conflitos escolares não significa exterminá-los completamente, mas promover condições para que sejam tratados de maneira educativa, democrática e respeitosa. Essa perspectiva pode contribuir tanto para a qualidade das relações quanto para a preservação da saúde mental dos professores.

RELAÇÕES INTERPRESSOAIS, GESTÃO ESCOLAR E VALORIZAÇÃO DOCENTE

As relações consolidadas entre professores e gestores formam outro aspecto relevante para a obtenção de um ambiente escolar saudável. A gestão escolar detém um papel importante na organização do trabalho, na mediação de conflitos e na criação de espaços de participação. Uma gestão pautada pelo diálogo e pela escuta ativa pode favorecer maior integração entre os profissionais, enquanto práticas excessivamente autoritárias ou baseadas exclusivamente na cobrança podem ampliar tensões no cotidiano.

D’Auria-Tardeli et al. (2023) identificaram que as relações com a equipe gestora, o reconhecimento profissional e o apoio recebido constituem dimensões relevantes para a percepção dos professores sobre o clima escolar. O estudo revela, portanto, que a qualidade das relações entre docentes e gestores está relacionada à própria percepção que os profissionais têm sobre o ambiente em que trabalham.

Essa discussão converge com os achados de Campos e Viegas (2021), que ligam a saúde mental docente à autonomia e às condições de realização do trabalho. A valorização profissional não deve ser diminuída ao reconhecimento simbólico, mas englobar condições concretas que possibilitem ao professor participar das decisões que interferem em sua atividade, desenvolver seu trabalho com autonomia e contar com apoio institucional diante das dificuldades.

Além disso, Gouvêa (2016) revela que a relação entre condições de trabalho e adoecimento docente passou a ocupar espaço importante nas discussões institucionais e sindicais, indicando que a saúde dos profissionais da educação precisa ser compreendida também como uma questão coletiva.

Assim, a gestão escolar deve desempenhar papel preventivo na promoção da saúde mental. A criação de espaços de escuta, reuniões produtivas, processos democráticos de decisão e estratégias de acolhimento pode fortalecer os vínculos profissionais e reduzir situações de isolamento. A valorização do professor, nesse sentido, constitui elemento necessário para uma convivência escolar pautada pela cooperação.

ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL E MELHORIA DA CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Promover a saúde mental dos professores requer ações articuladas entre diferentes dimensões da instituição. Medidas individuais, como acompanhamento psicológico e desenvolvimento de estratégias de enfrentamento, podem ser importantes, mas não são suficientes quando os fatores relacionados ao sofrimento estão associados à organização do trabalho e às relações institucionais.

Dalcin e Carlotto (2018), ao avaliarem uma intervenção destinada à síndrome de burnout em professores, destacaram a relevância de ações estruturadas de intervenção e prevenção diante do desgaste profissional. Esse tipo de iniciativa revela que a saúde mental docente pode ser objeto de políticas e programas institucionais, e não apenas de ações realizadas individualmente pelos trabalhadores.

Santos et al. (2022), em revisão integrativa sobre trabalho docente, saúde mental e promoção da saúde, também mostram a importância de incorporar ações de promoção da saúde ao cotidiano profissional e de articular essas iniciativas à formação e à educação permanente.

No âmbito da convivência, Vinha et al. (2016) discorrem sobre as possibilidades como a mediação de conflitos, a formação continuada dos profissionais e a criação de espaços que favoreçam a participação dos estudantes. Essas ações podem contribuir para transformar o tratamento dos conflitos em uma oportunidade educativa e fortalecer relações mais cooperativas.

A literatura mais recente apela para a necessidade de políticas institucionais e públicas voltadas à saúde mental docente. Costa e Souza (2026), em revisão integrativa sobre fatores de risco para a saúde mental de professores da educação básica no Brasil, reconheceram elevada ocorrência de sintomas de ansiedade, estresse e burnout, associada a fatores como sobrecarga de trabalho, condições inadequadas, baixa remuneração e exposição à violência escolar. Os autores defendem políticas intersetoriais, valorização docente e ambientes escolares mais seguros e saudáveis.

Dessa forma, a promoção da saúde mental e a melhoria da convivência escolar devem ser compreendidas como processos complementares. Investir em relações profissionais respeitosas, participação, apoio institucional, prevenção de conflitos, formação continuada e melhores condições de trabalho contribui para a construção de um ambiente no qual os professores possam desempenhar suas

funções com maior segurança, reconhecimento e bem-estar. A escola saudável, com isso, não é apenas aquela que promove a aprendizagem dos estudantes, mas também aquela que reconhece e cuida das condições necessárias para que seus profissionais possam ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização do estudo, foi possível compreender que a convivência escolar e a saúde mental dos professores estão diretamente relacionadas às condições em que o trabalho docente é realizado e às relações construídas no cotidiano da instituição. A escola, enquanto espaço de formação e convivência, não deve ser compreendida apenas como um ambiente destinado ao ensino e à aprendizagem, uma vez que as relações estabelecidas entre professores, estudantes, gestores e demais profissionais influenciam significativamente a qualidade do ambiente educacional.

Os estudos verificados evidenciam que fatores como sobrecarga de trabalho, intensificação das atividades, falta de autonomia, conflitos interpessoais, violência, ausência de apoio institucional e condições inadequadas de trabalho contribuem para o desgaste físico e emocional dos professores. Por isso, a saúde mental docente não deve ser compreendida como uma responsabilidade exclusivamente do profissional, mas como uma questão que envolve aspectos institucionais, sociais e profissionais. A responsabilização do professor por seu próprio bem-estar, sem considerar as condições concretas em que exerce sua profissão, pode ocultar fatores importantes relacionados à organização do trabalho escolar.

Da mesma forma, a convivência escolar apresenta papel significativo na construção de um ambiente de trabalho saudável. Relações fundamentadas no respeito, no diálogo, na cooperação, na escuta e na participação podem favorecer o sentimento de pertencimento e fortalecer os vínculos entre os profissionais. Em contrapartida, ambientes marcados por conflitos recorrentes, desvalorização, autoritarismo, isolamento e ausência de mecanismos de mediação podem intensificar situações de estresse e sofrimento.

Com isso, torna-se necessário que as instituições educacionais elaborem estratégias eficientes e definitivas de promoção da saúde mental e de melhoria da convivência escolar. Ações como a criação de espaços de escuta, o fortalecimento da participação docente nas decisões, a formação continuada, a mediação de conflitos, o apoio institucional e a valorização profissional podem contribuir para relações mais saudáveis e para melhores condições de trabalho. Essas iniciativas, porém, precisam estar articuladas a políticas educacionais que reconheçam a complexidade do trabalho docente e garantam condições adequadas para seu exercício.

Conclui-se, por conseguinte, que promover a saúde mental dos professores requer também cuidar das relações e das condições que constituem o cotidiano escolar. Uma escola verdadeiramente humanizada deve considerar o bem-estar de todos os sujeitos que dela participam, reconhecendo que professores valorizados, apoiados e inseridos em ambientes de convivência respeitosa possuem melhores condições para desenvolver suas atividades pedagógicas. Assim, investir na qualidade da

convivência escolar não representa apenas uma medida de prevenção ao sofrimento docente, mas também uma estratégia para fortalecer a qualidade da educação e contribuir para a construção de espaços escolares mais democráticos, acolhedores e saudáveis.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Guilherme Souza Cavalcanti de; LIRA, Lucas Nathã Almeida; SANTOS JUNIOR, Isaías dos; CHIOCHETTA, Ricardo Luiz; PERNA, Paulo de Oliveira; SILVA, Marcelo José de Souza e. **Exploração e sofrimento mental de professores: um estudo na rede estadual de ensino do Paraná.** *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 1287-1300, 2018. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00145. Disponível em: https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/994. Acesso em: 17 ago. 2026.

BRITO, Márcia de Sousa Terra; COSTA, Marcio da. **Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-510, 2010. DOI: 10.1590/S1413-24782010000300008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300008. Acesso em: 17 ago. 2026.

CAMPOS, Marlon Freitas de; VIEGAS, Moacir Fernando. **Saúde mental no trabalho docente: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga.** *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 28, n. 2, p. 417-437, 2021. DOI: 10.18764/2178-2229.v28n2.202132. Disponível em: https://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13270. Acesso em: 17 ago. 2026.

COSTA, Ana Cristina Santiago da; SOUZA, Evanice Avelino de. **Fatores de risco para a saúde mental de professores da educação básica no Brasil: revisão integrativa.** *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho*, [S. l.], v. 23, n. 4, e20251553, 2026. DOI: 10.47626/1679-4435-2025-1553. Disponível em: https://doi.org/10.47626/1679-4435-2025-1553. Acesso em: 17 ago. 2026.

DALCIN, Larissa; CARLOTTO, Mary Sandra. **Avaliação de efeito de uma intervenção para a Síndrome de Burnout em professores.** *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 141-150, 2018. DOI: 10.1590/2175-35392018013718. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-35392018013718. Acesso em: 17 ago. 2026.

D'AURIA-TARDELI, Denise; BARROS, Lucian da Silva; TESSARO, Mônica; ALVES, Vanessa Takigami. **Percepções de professores sobre clima educacional na educação infantil de São Bernardo do Campo.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, e249251, 2023. DOI: 10.1590/S1678-4634202349249251por. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349249251por. Acesso em: 17 ago. 2026.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. **Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura.** *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016. DOI: 10.5433/2236-6407.2016v7n2p64. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005. Acesso em: 17 ago. 2026.

FODRA, Sandra Maria; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Convivência escolar como política pública no estado de São Paulo.** *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022092, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16952. Disponível em: https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16952. Acesso em: 17 ago. 2026.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p.

189-199, 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000200003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003. Acesso em: 17 ago. 2026.

GOUVÊA, Leda Aparecida Vanelli Nabuco de. **As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical.** *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 206-219, 2016. DOI: 10.1590/0103-1104201611116. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0103-1104201611116. Acesso em: 17 ago. 2026.

LUZ, Jaqueline Galleazzi da; PESSA, Sergio Luiz Ribas; LUZ, Roger Poglia da; SCHENATTO, Fernando José Avancini. **Implicações do ambiente, condições e organização do trabalho na saúde do professor: uma revisão sistemática.** *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 12, p. 4621-4632, 2019. DOI: 10.1590/1413-812320182412.26352017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-812320182412.26352017. Acesso em: 17 ago. 2026.

SANTOS, Natânia Candeira dos; CAMPOS, Carina Corrêa Bonates; VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti; CORTEZ, Elaine Antunes. **Trabalho docente, saúde mental e promoção da saúde: revisão integrativa.** *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 11, n. 11, e516111134039, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i11.34039. Disponível em: https://doi.org/10.33448/rsd-v11i11.34039. Acesso em: 17 ago. 2026.

SOUZA, Aparecida Neri de; LEITE, Marcia de Paula. **Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, 2011. DOI: 10.1590/S0101-73302011000400012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400012. Acesso em: 17 ago. 2026.

VINHA, Telma Pileggi et al. **O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas.** *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, 2016. DOI: 10.18222/eae.v27i64.3747. Disponível em: https://doi.org/10.18222/eae.v27i64.3747. Acesso em: 17 ago. 2026.

VINHA, Telma P.; NUNES, Cesar Augusto Amaral; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. **A convivência nas escolas: desafios e possibilidades.** *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 39, n. 115, e39115089, 2025. DOI: 10.1590/s0103-4014.202539115.006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0103-4014.202539115.006. Acesso em: 17 ago. 2026.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O USO DO CONCRETO NA ALFABETIZAÇÃO

PEDAGOGICAL PRACTICES AND THE USE OF CONCRETE MATERIALS IN LITERACY INSTRUCTION

ELIANA MARIA DUARTE GREGO
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP(2012); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade – Campos Elíseos (2017); Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade – Campos Elíseos (2016); Especialista em Pedagogia Empresarial pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Especialista em Neuropsicopedagogia Faculdade Campos Elíseos (2015); Especialista em Libras– Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Integrada (2015).

RESUMO

A alfabetização constitui uma etapa fundamental no desenvolvimento educacional da criança, sendo responsável pela construção das habilidades de leitura, escrita e compreensão do mundo que a cerca. Nesse contexto, as práticas pedagógicas desempenham papel essencial na promoção de aprendizagens significativas, especialmente quando utilizam materiais concretos como recursos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem. O presente estudo teve como objetivo discutir a importância das práticas pedagógicas fundamentadas no uso de materiais concretos no processo de alfabetização, destacando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, baseada em estudos que abordam teorias da aprendizagem, desenvolvimento infantil e utilização de recursos concretos na educação. Os resultados evidenciam que os materiais concretos favorecem a participação ativa dos alunos, estimulam a curiosidade, a autonomia e a construção do conhecimento de forma significativa. Além disso, constatou-se que a mediação do professor é indispensável para a efetividade dessas práticas, uma vez que orienta e potencializa as experiências de aprendizagem. Conclui-se que a utilização de materiais concretos na alfabetização contribui para tornar o ensino mais dinâmico, inclusivo e significativo, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes e a melhoria da qualidade do processo educativo.

Palavras-chave: Alfabetização; Práticas Pedagógicas; Materiais Concretos; Aprendizagem Significativa; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

Literacy acquisition constitutes a fundamental stage in a child's educational development, responsible for building reading and writing skills as well as an understanding of the surrounding world. In this context, pedagogical practices play an essential role in fostering meaningful learning, particularly when utilizing concrete materials as resources to facilitate the teaching-learning process. This study aimed to discuss the importance of pedagogical practices grounded in the use of concrete materials during literacy acquisition, highlighting their contributions to students' cognitive, social, and emotional development. The research was conducted through a literature review based on studies addressing learning theories, child development, and the use of concrete resources in education. The results demonstrate that concrete materials encourage active student participation and stimulate curiosity, autonomy, and the meaningful construction of knowledge. Furthermore, the study found that teacher mediation is indispensable for the effectiveness of these practices, as it guides and enhances learning experiences. It is concluded that the use of concrete materials in literacy education contributes to making teaching more dynamic, inclusive, and meaningful, thereby fostering the holistic development of students and improving the quality of the educational process.

Keywords: Literacy; Pedagogical Practices; Concrete Materials; Meaningful Learning; Child Development.

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui uma das etapas mais importantes da educação básica, pois é nesse período que a criança desenvolve habilidades fundamentais para a leitura, a escrita, a comunicação e a compreensão do mundo ao seu redor. Para que esse processo ocorra de forma significativa, é necessário que as práticas pedagógicas adotadas pelos professores considerem as características do desenvolvimento infantil, promovendo experiências que estimulem a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

Nesse contexto, o uso de materiais concretos surge como uma estratégia pedagógica relevante, uma vez que possibilita a aprendizagem por meio da experimentação, da observação e da manipulação de objetos. A utilização desses recursos favorece a compreensão de conceitos, auxilia no desenvolvimento cognitivo e torna o processo de ensino mais dinâmico e significativo. Segundo Medeiros e Morais (2024), as contribuições de educadores como Rousseau, Pestalozzi e Montessori destacam a importância das experiências concretas para o desenvolvimento integral da criança, valorizando a aprendizagem baseada na ação e na interação com o ambiente.

Além disso, as teorias de Piaget evidenciam que o conhecimento é construído progressivamente a partir das experiências vivenciadas pelo indivíduo, enquanto Vygotsky ressalta a importância da mediação do professor e das interações sociais para o desenvolvimento da aprendizagem (TORQUATO JÚNIOR et al., 2025; RODRIGUES; SILVA; SILVA, 2021). Dessa forma, os materiais concretos tornam-se ferramentas pedagógicas capazes de aproximar os conteúdos escolares da realidade dos estudantes, favorecendo a construção de aprendizagens significativas.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a importância das práticas pedagógicas que utilizam recursos concretos no processo de alfabetização, analisando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, para a aprendizagem significativa e para a formação integral dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

ALFABETIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A alfabetização é um processo fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois possibilita a aquisição das habilidades de leitura e escrita necessárias para a participação ativa na sociedade. Mais do que aprender a decodificar palavras e símbolos, alfabetizar significa proporcionar condições para que o estudante compreenda, interprete e atribua significado às informações presentes em seu contexto social e cultural. Dessa forma, a alfabetização constitui um dos pilares da formação educacional, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade de comunicação.

O processo de construção do conhecimento ocorre de maneira gradual e envolve a interação entre o indivíduo e o meio em que está inserido. Segundo a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, a criança aprende por meio da exploração do ambiente, da manipulação de objetos e das experiências vivenciadas ao longo de seu desenvolvimento. Nesse sentido, o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas construído ativamente pelo sujeito a partir de suas interações com o mundo (TORQUATO JÚNIOR et al., 2025).

De forma complementar, Vygotsky destaca que a aprendizagem ocorre por meio das relações sociais e da mediação realizada por indivíduos mais experientes, especialmente professores e familiares. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo é favorecido quando a criança recebe apoio adequado para realizar atividades que ainda não consegue executar sozinha, mas que pode realizar com auxílio, conceito conhecido como Zona de Desenvolvimento Proximal (RODRIGUES; SILVA; SILVA, 2021).

Além disso, a teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel enfatiza que novos conhecimentos são assimilados de maneira mais eficaz quando estabelecem relação com os conhecimentos prévios dos estudantes. Assim, o processo educativo deve considerar as experiências e vivências das crianças, promovendo situações de aprendizagem contextualizadas e significativas (COSTA JÚNIOR et al., 2023).

Diante dessa perspectiva, a alfabetização deve ser compreendida como um processo dinâmico de construção do conhecimento, no qual o estudante assume papel ativo em sua aprendizagem. Cabe

ao professor organizar práticas pedagógicas que estimulem a participação, a investigação, a interação e a reflexão, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

PRINCIPAIS TEORIAS DA APRENDIZAGEM E O USO DO CONCRETO

As teorias da aprendizagem fornecem importantes contribuições para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, orientando a prática pedagógica e a utilização de recursos que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes. Entre os diversos referenciais teóricos da educação, destacam-se as contribuições de Jean Piaget, Lev Vygotsky e David Ausubel, cujas concepções enfatizam a importância das experiências concretas, da interação social e da construção significativa do conhecimento.

Jean Piaget compreende o desenvolvimento cognitivo como um processo ativo, no qual a criança constrói seu conhecimento por meio da interação com o ambiente. Segundo sua teoria, o aprendizado ocorre a partir das experiências vivenciadas e da manipulação de objetos, permitindo que a criança desenvolva estruturas mentais cada vez mais complexas. Nesse contexto, o uso de materiais concretos constitui uma estratégia pedagógica relevante, pois possibilita a observação, a experimentação e a descoberta, favorecendo a compreensão dos conceitos trabalhados em sala de aula (TORQUATO JÚNIOR et al., 2025).

Por sua vez, Lev Vygotsky destaca a importância das interações sociais e da mediação do professor no processo de aprendizagem. De acordo com sua teoria, o desenvolvimento ocorre por meio da colaboração entre o estudante e indivíduos mais experientes, que auxiliam na construção de novos conhecimentos. O autor introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que consegue realizar com auxílio. Nessa perspectiva, os materiais concretos atuam como instrumentos mediadores que facilitam a aprendizagem e tornam os conteúdos mais acessíveis aos estudantes (RODRIGUES; SILVA; SILVA, 2021).

Outra importante contribuição para a educação é a teoria da Aprendizagem Significativa, desenvolvida por David Ausubel. Segundo o autor, a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando os novos conhecimentos são relacionados aos conhecimentos prévios dos estudantes. Dessa maneira, os recursos concretos auxiliam na contextualização dos conteúdos, permitindo que os alunos estabeleçam conexões entre aquilo que já conhecem e os novos conceitos apresentados pelo professor. Esse processo favorece a compreensão, a retenção e a aplicação do conhecimento em diferentes situações (COSTA JÚNIOR et al., 2023).

Além dessas contribuições, educadores como Rousseau, Pestalozzi e Montessori também defenderam a importância da experiência concreta no desenvolvimento infantil. Suas propostas pedagógicas valorizam a observação, a exploração do ambiente e a aprendizagem por meio da ação,

reconhecendo que a criança aprende de maneira mais significativa quando participa ativamente do processo educativo (MEDEIROS; MORAIS, 2024).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO

As práticas pedagógicas na alfabetização desempenham papel fundamental no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e compreensão dos estudantes. Por meio delas, o professor organiza estratégias, recursos e metodologias capazes de favorecer a construção do conhecimento, respeitando as características e necessidades individuais de cada criança. Nesse contexto, a alfabetização deve ser compreendida como um processo dinâmico e significativo, que vai além da simples decodificação de letras e palavras, envolvendo a compreensão da linguagem e sua utilização em diferentes contextos sociais.

Para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva, é necessário que as práticas pedagógicas promovam a participação ativa dos estudantes, estimulando a curiosidade, a investigação e a interação com os conteúdos trabalhados. De acordo com a teoria da Aprendizagem Significativa, o ensino torna-se mais eficiente quando os novos conhecimentos são relacionados às experiências prévias dos alunos, permitindo a construção de significados e favorecendo a assimilação dos conteúdos (COSTA JÚNIOR et al., 2023).

Nesse sentido, a utilização de diferentes recursos didáticos, como jogos, histórias, brincadeiras, materiais concretos, atividades lúdicas e projetos interdisciplinares, contribui para tornar o processo de alfabetização mais atrativo e contextualizado. Tais estratégias permitem que os estudantes desenvolvam competências cognitivas, sociais e emocionais, além de favorecerem a autonomia e o protagonismo no processo de aprendizagem.

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento da aprendizagem está diretamente relacionado às interações sociais e à mediação realizada pelo professor. Dessa forma, cabe ao educador criar situações de aprendizagem que desafiem os estudantes e os auxiliem a avançar em seu desenvolvimento, oferecendo apoio e orientações adequadas para a superação das dificuldades encontradas (RODRIGUES; SILVA; SILVA, 2021).

Além disso, as práticas pedagógicas contemporâneas devem considerar as demandas da sociedade atual, incorporando metodologias que estimulem a criatividade, a resolução de problemas, a comunicação e o pensamento crítico. Nesse contexto, a reformulação curricular voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades do século XXI contribui para uma formação mais completa e alinhada às necessidades educacionais dos estudantes (FREIRES et al., 2024).

O USO DE MATERIAIS CONCRETOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O uso de materiais concretos no processo de ensino e aprendizagem tem se destacado como uma importante estratégia pedagógica para favorecer a construção do conhecimento de forma significativa. Esses recursos possibilitam que os estudantes estabeleçam relações entre conceitos

abstratos e situações reais, tornando a aprendizagem mais dinâmica, participativa e acessível. Ao manipular objetos, explorar diferentes possibilidades e experimentar situações práticas, os alunos desenvolvem habilidades cognitivas que contribuem para a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Os materiais concretos compreendem diversos recursos didáticos, como blocos lógicos, material dourado, jogos educativos, letras móveis, ábacos, figuras geométricas, entre outros. A utilização desses instrumentos favorece a observação, a experimentação e a resolução de problemas, permitindo que o estudante participe ativamente da construção do próprio conhecimento. Dessa forma, o ensino deixa de ser baseado apenas na transmissão de informações e passa a valorizar a descoberta e a interação com o objeto de aprendizagem.

Segundo Cruz, Santos e Silva (2022), a utilização de materiais concretos contribui significativamente para o ensino do sistema de numeração decimal e das operações básicas, pois possibilita que os estudantes compreendam conceitos matemáticos por meio da manipulação e da representação concreta das quantidades. Os autores destacam que esses recursos facilitam a visualização dos conteúdos e promovem maior interesse e participação dos alunos durante as atividades propostas.

De acordo com Santiago Filho e Freires (2025), os materiais manipuláveis desempenham papel fundamental na alfabetização matemática, especialmente na transição do pensamento concreto para o abstrato. Ao interagir com objetos e representações físicas, os estudantes desenvolvem maior compreensão dos conceitos, fortalecendo habilidades de raciocínio lógico, análise e resolução de problemas. Essa abordagem favorece a aprendizagem significativa e reduz as dificuldades frequentemente encontradas na assimilação de conteúdos mais complexos.

Além disso, estudos bibliográficos realizados por Alencar e Souza (2022) evidenciam que os materiais concretos constituem recursos pedagógicos amplamente valorizados no contexto educacional, uma vez que promovem a participação ativa dos estudantes e contribuem para a construção do conhecimento de maneira mais efetiva. Os autores ressaltam que a utilização desses recursos deve estar associada a um planejamento pedagógico adequado, de modo que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados de forma satisfatória.

BENEFÍCIOS DOS MATERIAIS CONCRETOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Os materiais concretos desempenham um papel relevante no desenvolvimento infantil, pois proporcionam experiências de aprendizagem que estimulam a participação ativa da criança na construção do conhecimento. Por meio da manipulação de objetos, da exploração do ambiente e da experimentação, os estudantes desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais essenciais para seu crescimento e para o sucesso no processo educativo. Essa abordagem favorece a aprendizagem significativa ao permitir que a criança compreenda conceitos a partir de situações concretas antes de alcançar níveis mais abstratos de pensamento.

No aspecto cognitivo, os materiais concretos contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da atenção, da memória, da percepção e da capacidade de resolução de problemas. Segundo Piaget, a criança constrói o conhecimento por meio da interação com o meio e da realização de ações sobre os objetos, o que torna as experiências concretas fundamentais para o desenvolvimento das estruturas cognitivas (TORQUATO JÚNIOR et al., 2025). Dessa forma, a utilização de recursos manipuláveis favorece a compreensão dos conteúdos e estimula a descoberta de novas formas de pensar e aprender.

Além dos benefícios cognitivos, os materiais concretos também promovem o desenvolvimento motor, especialmente da coordenação motora fina. Atividades que envolvem encaixar, montar, separar, agrupar ou organizar objetos exigem movimentos precisos das mãos e dos dedos, contribuindo para habilidades importantes que serão utilizadas em tarefas como a escrita, o desenho e outras atividades escolares.

Sob a perspectiva social, o uso de recursos concretos favorece a interação entre os estudantes, incentivando o trabalho em grupo, a cooperação e a troca de experiências. Vygotsky destaca que a aprendizagem ocorre por meio das relações sociais e da mediação realizada por pessoas mais experientes, sendo as atividades colaborativas importantes oportunidades para a construção do conhecimento (RODRIGUES; SILVA; SILVA, 2021). Nesse sentido, os materiais concretos podem estimular o diálogo, a argumentação e a participação ativa dos alunos nas atividades propostas.

A teoria da Aprendizagem Significativa também reforça a importância desses recursos no desenvolvimento infantil. De acordo com Ausubel, novos conhecimentos são assimilados com maior facilidade quando relacionados às experiências e conhecimentos prévios dos estudantes (COSTA JÚNIOR et al., 2023). Assim, os materiais concretos possibilitam a contextualização dos conteúdos, tornando a aprendizagem mais próxima da realidade da criança e favorecendo a compreensão dos conceitos trabalhados.

Pesquisas apontam ainda que a utilização de materiais manipuláveis aumenta a motivação, o interesse e o envolvimento dos estudantes durante as atividades escolares. Ao tornar o processo de aprendizagem mais lúdico e participativo, esses recursos contribuem para a construção de um ambiente educacional mais estimulante e acolhedor, favorecendo o desenvolvimento integral da criança (ALENCAR; SOUZA, 2022).

Portanto, os materiais concretos constituem importantes ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento infantil, uma vez que promovem aprendizagens significativas, estimulam diferentes habilidades e favorecem a participação ativa dos estudantes no processo educativo. Sua utilização contribui não apenas para a aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também para a formação de crianças mais autônomas, criativas e preparadas para enfrentar os desafios da vida escolar e social.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O professor desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, atuando como mediador entre o conhecimento e o estudante. Sua função vai além da transmissão de conteúdos,

abrangendo a organização de experiências educativas que favoreçam a construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e a formação integral dos alunos. Nesse contexto, a mediação pedagógica torna-se um elemento essencial para promover aprendizagens significativas e estimular a participação ativa dos estudantes no ambiente escolar.

A teoria sociocultural de Vygotsky destaca que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por indivíduos mais experientes. Segundo o autor, o professor é responsável por criar condições que possibilitem ao estudante avançar em seu desenvolvimento, oferecendo orientações, estímulos e apoio necessários para a superação dos desafios encontrados durante o processo educativo. Esse acompanhamento é especialmente importante na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), espaço em que o aluno consegue realizar determinadas atividades com auxílio, ampliando gradativamente sua autonomia (RODRIGUES; SILVA; SILVA, 2021).

Nesse sentido, cabe ao professor planejar estratégias pedagógicas adequadas às necessidades e características dos estudantes, considerando seus conhecimentos prévios, interesses e ritmos de aprendizagem. A mediação eficaz envolve a utilização de metodologias diversificadas, recursos didáticos e situações de aprendizagem que despertem a curiosidade, a reflexão e a participação dos alunos. Entre esses recursos, destacam-se os materiais concretos, que possibilitam experiências práticas e favorecem a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Além disso, a teoria da Aprendizagem Significativa ressalta que o professor deve estabelecer relações entre os novos conhecimentos e as experiências já vivenciadas pelos estudantes. Dessa forma, a aprendizagem torna-se mais relevante e duradoura, permitindo que os alunos atribuam significado aos conteúdos estudados e os utilizem em diferentes contextos (COSTA JÚNIOR et al., 2023).

No contexto da alfabetização, o papel do professor é ainda mais relevante, pois ele é responsável por criar ambientes de aprendizagem acolhedores, estimulantes e inclusivos, capazes de favorecer o desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade e do pensamento crítico. A utilização de práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos estudantes contribui para o fortalecimento da autonomia, da criatividade e da confiança durante o processo de aprendizagem.

De acordo com Freires et al. (2024), as demandas educacionais contemporâneas exigem que o professor assuma uma postura reflexiva e inovadora, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a formação dos cidadãos do século XXI. Nesse contexto, a mediação pedagógica deve estimular não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipe, comunicar-se e pensar criticamente.

Portanto, o professor é um agente essencial na construção do conhecimento, atuando como mediador, orientador e facilitador da aprendizagem. Por meio de práticas pedagógicas planejadas e intencionais, ele contribui para que os estudantes desenvolvam competências acadêmicas, sociais e emocionais, tornando o processo educativo mais significativo, participativo e transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender a importância das práticas pedagógicas fundamentadas no uso de materiais concretos no processo de alfabetização. Ao longo da pesquisa, verificou-se que esses recursos constituem ferramentas relevantes para a construção do conhecimento, pois favorecem a participação ativa dos estudantes, estimulam a curiosidade, a criatividade e contribuem para uma aprendizagem mais significativa.

Observou-se que a utilização de materiais concretos possibilita que as crianças estabeleçam relações entre suas experiências e os conteúdos trabalhados em sala de aula, facilitando a compreensão de conceitos e promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Além disso, esses recursos tornam o ambiente de aprendizagem mais dinâmico, motivador e adequado às necessidades dos estudantes, respeitando seus diferentes ritmos e formas de aprender.

Outro aspecto evidenciado refere-se à importância do professor como mediador da aprendizagem. Cabe ao educador planejar e organizar situações pedagógicas que favoreçam a exploração, a investigação e a construção do conhecimento, utilizando estratégias e recursos que contribuam para o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse contexto, os materiais concretos representam importantes aliados no processo educativo, desde que sejam utilizados de forma intencional e articulados aos objetivos de aprendizagem.

Conclui-se que as práticas pedagógicas que valorizam a experimentação, a manipulação e a participação ativa dos estudantes contribuem significativamente para o processo de alfabetização. Dessa forma, investir em metodologias que utilizem recursos concretos representa uma estratégia capaz de promover aprendizagens mais significativas, fortalecer o desenvolvimento infantil e favorecer a formação de estudantes mais autônomos, críticos e participativos em sua trajetória escolar e social.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. A. de; SOUZA, J. V. de. Materiais concretos em sala de aula: um estudo bibliográfico em teses e dissertações. *Tangram – Revista de Educação Matemática*, v. 5, n. 4, p. 74-91, 2022.

COSTA JÚNIOR, J. F.; LIMA, P. P. de.; ARCANJO, C. F.; SOUSA, F. F. de.; SANTOS, M. M. de O.; LEME, M.; GOMES, N. C. Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, [S. l.], v. 5, p. 51–68, 2023.

CRUZ, Edineide Emília de Almeida; SANTOS, Jonathan Diego Pereira; SILVA, Rosinei Pereira da. O uso de materiais concretos para o ensino do sistema de numeração decimal e as quatro operações básicas. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 8, n. 7, p. 554-570, jul. 2022.

FREIRES, K. C. P.; PERIN, T. A.; SOUZA, M; NASCIMENTO, E. A.; MEDA, M. P. DE O.; LIMA, F. F. R. R; SILVA, M. C; MINETTO, V. A.; ANJOS, S. M; CAMARGO, C. S. V. Reformulando o currículo escolar: Integrando habilidades do século XXI para preparar os alunos para os desafios futuros. 2024. Revista fisio&terapia, v. 28, p. 48-63.

MEDEIROS, N. E. T. A. de; MORAIS, O. Educação e trabalho nas ideias pedagógicas de rousseau, pestalozzi e montessori. Holos, v. 4, n. 40, 2024.

RODRIGUES, R. G.; SILVA, J. L. T. da; SILVA, M. A. Aprofundando o conhecimento sobre a zona de desenvolvimento proximal (zdp) de vygotsky. Revista carioca de ciência, tecnologia e educação, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 2–15, 2021.

TORQUATO JÚNIOR, E; FARIAS NETO, J; FERNANDES DA SILVA, S; SANTOS, V. D. G. dos; DOS SANTOS, C. Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget e suas Implicações para o Ensino. Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, [S. l.], v. 10, p. 43–59, 2025.

SANTIAGO FILHO, Marcio de Oliveira; FREIRES, Kevin Cristian Paulino. Do concreto ao abstrato: a importância dos materiais manipuláveis na alfabetização matemática de estudantes do 5º ano do ensino fundamental. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, 2025.
Palavras-chave: Alfabetização científica; Formação cidadã; Ensino de Ciências; Educação Básica.



DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS. PRÁTICA REFLEXIVA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

CHALLENGES IN ADULT LITERACY. REFLECTIVE PRACTICE AND TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ELIANE DE LACERDA
Professora na rede pública de São Paulo.

RESUMO

A alfabetização de adultos representa um dos maiores desafios da educação contemporânea, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde se encontram sujeitos com diferentes trajetórias de vida, experiências e níveis de escolarização. Este trabalho tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados no processo de alfabetização de adultos, destacando a importância da prática reflexiva no desenvolvimento profissional docente. A pesquisa é de caráter bibliográfico e fundamenta-se em autores que discutem alfabetização, educação de jovens e adultos e formação docente. Evidencia-se que a alfabetização de adultos exige metodologias específicas, contextualizadas e significativas, que respeitem a realidade do educando. A prática reflexiva do professor é fundamental para adequar estratégias pedagógicas, superar dificuldades e promover uma aprendizagem mais efetiva. Conclui-se que a articulação entre alfabetização de adultos e prática reflexiva contribui para uma educação mais inclusiva e transformadora.

Palavras-chave: Alfabetização de adultos; EJA; Prática reflexiva.

ABSTRACT

Adult literacy represents one of the greatest challenges in contemporary education, particularly within the context of Youth and Adult Education (EJA), which brings together individuals with diverse life trajectories, experiences, and levels of prior schooling. This study aims to analyze the main challenges faced in the

adult literacy process, highlighting the importance of reflective practice in teachers' professional development. This research is bibliographic in nature and draws upon authors who discuss literacy, youth and adult education, and teacher training. It highlights that adult literacy requires specific, contextualized, and meaningful methodologies that respect the learner's reality. A teacher's reflective practice is essential for adapting pedagogical strategies, overcoming difficulties, and fostering more effective learning. The study concludes that the integration of adult literacy and reflective practice contributes to a more inclusive and transformative education.
Keywords: Adult literacy; EJA; Reflective practice.

INTRODUÇÃO

A alfabetização de adultos é um campo de estudo e prática educacional que envolve desafios complexos, pois atende sujeitos que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada ou que interromperam seus estudos ao longo da vida.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o processo de alfabetização precisa considerar as experiências de vida dos estudantes, suas necessidades sociais e suas expectativas em relação à educação.

Diferentemente da alfabetização infantil, a alfabetização de adultos exige metodologias específicas que valorizem o conhecimento prévio do aluno e sua vivência no mundo do trabalho e da sociedade.

Nesse cenário, o papel do professor torna-se ainda mais relevante, pois ele precisa atuar como mediador do conhecimento, adaptando suas práticas pedagógicas às características do público adulto.

A prática reflexiva surge como um elemento fundamental nesse processo, permitindo que o professor analise continuamente sua atuação e busque estratégias mais eficazes de ensino.

Este trabalho tem como objetivo analisar os desafios da alfabetização de adultos, destacando a importância da prática reflexiva no desenvolvimento profissional docente.

DESENVOLVIMENTO

A alfabetização de adultos apresenta desafios específicos relacionados à diversidade dos alunos, que chegam à escola com diferentes níveis de conhecimento, experiências de vida e expectativas em relação à aprendizagem. Muitos estudantes da EJA enfrentam dificuldades relacionadas à autoestima e à confiança, pois carregam consigo histórias de exclusão escolar e social.

Esses fatores impactam diretamente o processo de aprendizagem, exigindo do professor uma postura sensível e acolhedora. A prática pedagógica na alfabetização de adultos deve ser contextualizada, partindo da realidade do aluno e de suas necessidades cotidianas.

Nesse sentido, o ensino da leitura e da escrita deve estar relacionado a situações reais de uso da linguagem, tornando o aprendizado mais significativo. A prática reflexiva do professor é essencial para o

sucesso da alfabetização de adultos, pois permite a análise constante das estratégias utilizadas em sala de aula.

O professor reflexivo observa, avalia e reorganiza sua prática pedagógica de acordo com os resultados obtidos pelos alunos. A formação continuada também é fundamental nesse processo, pois permite ao docente aprimorar suas práticas e ampliar seus conhecimentos.

Dessa forma, a articulação entre teoria e prática contribui para uma educação mais eficaz e transformadora.

A alfabetização de adultos, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), exige do professor uma compreensão ampliada sobre o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os estudantes não são iniciantes “zerados”, mas sujeitos que já possuem vivências sociais, profissionais e culturais que influenciam diretamente a forma como aprendem. Esse fator torna o processo de alfabetização mais complexo, pois exige metodologias que dialoguem com essas experiências.

Nesse sentido, a prática pedagógica não pode ser baseada em modelos tradicionais rígidos, mas deve ser flexível e adaptada às necessidades reais dos estudantes. O professor precisa compreender que o adulto aprende de maneira diferente da criança, pois traz consigo uma bagagem de conhecimentos prévios que deve ser valorizada no processo educativo.

A prática reflexiva torna-se, portanto, um instrumento essencial para o professor da EJA, pois permite analisar continuamente se as estratégias utilizadas estão sendo eficazes ou se precisam ser reformuladas. Esse processo de reflexão constante contribui para uma prática pedagógica mais consciente e intencional.

Além disso, o professor reflexivo é aquele que não apenas aplica conteúdos, mas também observa os resultados de sua ação pedagógica, identifica dificuldades e busca soluções que estejam alinhadas ao contexto dos alunos. Essa postura é fundamental para garantir a efetividade da alfabetização de adultos.

Outro aspecto importante é o papel da motivação no processo de aprendizagem. Muitos adultos retornam à escola após anos afastados do ambiente educacional, frequentemente carregando inseguranças e experiências de fracasso escolar. Nesse sentido, o professor precisa desenvolver estratégias que valorizem cada avanço do aluno, fortalecendo sua autoestima e incentivando sua permanência na escola.

A alfabetização de adultos deve estar relacionada ao cotidiano dos estudantes, utilizando textos, situações e práticas sociais reais que façam sentido para sua vida. Dessa forma, a leitura e a escrita deixam de ser conteúdos abstratos e passam a ser ferramentas úteis para a vida social e profissional.

A prática reflexiva também contribui para que o professor compreenda melhor os desafios emocionais e sociais enfrentados pelos alunos da EJA, como jornadas de trabalho extensas, responsabilidades familiares e dificuldades econômicas. Esses fatores impactam diretamente o processo de aprendizagem e precisam ser considerados no planejamento pedagógico.

O desenvolvimento profissional docente, nesse contexto, não ocorre de forma isolada, mas por meio de um processo contínuo de formação, troca de experiências e análise crítica da prática. A reflexão sobre a ação pedagógica permite ao professor evoluir constantemente em sua prática educativa.

Outro ponto relevante é a importância da avaliação na alfabetização de adultos. A avaliação deve ser formativa e contínua, focada no progresso do aluno e não apenas em resultados quantitativos. O professor reflexivo utiliza a avaliação como ferramenta de diagnóstico e replanejamento das suas ações.

A relação entre professor e aluno na EJA também é um elemento fundamental, pois deve ser baseada no respeito, na escuta e no diálogo. Essa relação fortalece o vínculo pedagógico e contribui para um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e motivador.

A prática reflexiva permite ainda que o professor desenvolva uma postura investigativa sobre sua própria atuação, questionando suas escolhas metodológicas e buscando constantemente aprimorar suas práticas pedagógicas.

Nesse processo, a formação continuada desempenha papel essencial, pois oferece ao professor oportunidades de atualização teórica e troca de experiências com outros profissionais da educação. Esses momentos contribuem para ampliar a visão crítica sobre o processo educativo.

A alfabetização de adultos também está diretamente relacionada à inclusão social, pois permite que os sujeitos tenham acesso a direitos básicos, ampliem suas oportunidades de trabalho e participem de forma mais ativa da sociedade.

Dessa forma, o papel do professor vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo também uma dimensão social e política da educação. A prática reflexiva contribui para que o docente compreenda essa responsabilidade ampliada.

A interdisciplinaridade é outro elemento importante na EJA, pois permite relacionar diferentes áreas do conhecimento com a realidade dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e integrado.

A tecnologia também pode ser uma aliada no processo de alfabetização de adultos, desde que utilizada de forma crítica e planejada. O professor reflexivo precisa avaliar constantemente como esses recursos podem contribuir para o aprendizado.

Assim, percebe-se que a alfabetização de adultos exige um conjunto de práticas pedagógicas flexíveis, contextualizadas e reflexivas, que considerem o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

A continuidade do processo de alfabetização de adultos exige uma compreensão ampla das especificidades desse público, considerando que os estudantes da EJA não se encontram em condição homogênea de aprendizagem. Cada aluno apresenta uma trajetória singular, marcada por diferentes níveis de letramento, experiências profissionais e vivências sociais que interferem diretamente no modo como se apropriam da leitura e da escrita.

Nesse contexto, o professor precisa desenvolver uma prática pedagógica sensível às diferenças, abandonando abordagens padronizadas que não atendem às reais necessidades dos educandos. A

prática reflexiva torna-se, portanto, um instrumento indispensável para identificar tais diferenças e ajustar continuamente as estratégias de ensino.

A reflexão docente não ocorre apenas de forma individual, mas também coletiva, por meio da troca de experiências entre professores, reuniões pedagógicas e momentos de formação continuada. Esses espaços permitem a análise conjunta dos desafios enfrentados na EJA e favorecem a construção de soluções mais eficazes.

Além disso, a alfabetização de adultos deve estar ancorada em metodologias que valorizem a participação ativa do aluno, promovendo atividades que estimulem a leitura de textos do cotidiano, como formulários, notícias, bilhetes, receitas e documentos de uso social. Essa abordagem contribui para que o aprendizado seja mais significativo e funcional.

O professor reflexivo compreende que o erro faz parte do processo de aprendizagem e, por isso, utiliza as dificuldades dos alunos como ponto de partida para novas intervenções pedagógicas. Essa postura rompe com a visão tradicional de erro como fracasso, transformando-o em oportunidade de aprendizagem.

Outro aspecto relevante é a necessidade de contextualização do conteúdo trabalhado em sala de aula. O adulto aprende melhor quando consegue relacionar o conteúdo escolar com sua realidade prática, seja no ambiente de trabalho, na vida familiar ou na convivência social.

A prática reflexiva também contribui para que o professor desenvolva maior sensibilidade em relação às dificuldades emocionais enfrentadas pelos estudantes da EJA, como baixa autoestima, insegurança e medo de não conseguir aprender. Esses fatores precisam ser considerados no planejamento pedagógico.

O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado à capacidade do professor de se reinventar constantemente, buscando novas metodologias e avaliando criticamente sua própria atuação. Esse processo contínuo fortalece a qualidade da educação oferecida.

A alfabetização de adultos também tem um papel social fundamental, pois contribui para a redução das desigualdades e ampliação da cidadania. Ao aprender a ler e escrever, o sujeito passa a ter maior autonomia em sua vida cotidiana e acesso a diferentes oportunidades sociais.

Nesse sentido, a prática pedagógica na EJA não pode ser neutra, pois envolve também um compromisso ético e político com a transformação social. O professor reflexivo compreende essa dimensão e atua de forma consciente em sua prática educativa.

A avaliação na alfabetização de adultos deve ser compreendida como um processo contínuo e formativo, que considera o progresso individual do aluno ao longo do tempo. Essa abordagem permite identificar avanços e dificuldades sem gerar exclusão ou desmotivação.

A relação entre professor e aluno na EJA deve ser baseada no diálogo, na confiança e no respeito mútuo. Esse vínculo fortalece o processo de ensino-aprendizagem e contribui para a permanência do aluno na escola.

A prática reflexiva também incentiva o uso de diferentes estratégias pedagógicas, como trabalhos em grupo, atividades práticas, rodas de conversa e projetos interdisciplinares, que tornam o processo de alfabetização mais dinâmico e participativo.

Outro ponto importante é a valorização da oralidade como ponto de partida para o desenvolvimento da escrita. Muitos alunos da EJA possuem grande habilidade de comunicação oral, que pode ser utilizada como base para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A formação continuada do professor é essencial para o aprimoramento da prática reflexiva, pois possibilita o contato com novas teorias educacionais, metodologias inovadoras e experiências de outros profissionais da área.

A escola, enquanto espaço de formação, deve incentivar a reflexão constante sobre a prática docente, promovendo uma cultura de colaboração e aprendizagem entre os professores. A alfabetização de adultos, quando realizada de forma contextualizada e reflexiva, torna-se um processo significativo, capaz de transformar a vida dos sujeitos envolvidos. O professor reflexivo atua como mediador desse processo, auxiliando o aluno a construir seu próprio conhecimento e a desenvolver autonomia intelectual. Dessa forma, a articulação entre alfabetização de adultos, prática reflexiva e desenvolvimento profissional docente contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

A alfabetização de adultos, quando analisada sob a perspectiva da prática reflexiva docente, revela-se um processo dinâmico que exige constante reavaliação das estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula. O professor que atua na Educação de Jovens e Adultos precisa compreender que cada estudante possui uma trajetória singular, marcada por interrupções escolares, experiências de trabalho e vivências sociais que influenciam diretamente sua relação com a leitura e a escrita.

Nesse contexto, a prática reflexiva permite ao docente observar essas singularidades e adaptar suas metodologias de ensino de forma mais eficiente. A reflexão sobre a prática não se limita a um momento isolado, mas constitui um processo contínuo de análise, planejamento, ação e reavaliação, que fortalece o desenvolvimento profissional do professor.

Outro ponto relevante é que a alfabetização de adultos deve ser compreendida como um processo de construção de sentido, no qual o aluno não apenas aprende a decodificar símbolos gráficos, mas também a utilizar a leitura e a escrita como ferramentas de inserção social. Isso significa que o ensino deve estar diretamente relacionado ao cotidiano do estudante, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios.

A prática pedagógica na EJA, quando orientada pela reflexão docente, torna-se mais significativa, pois permite que o professor identifique dificuldades reais dos alunos e busque alternativas para superá-las. Esse processo envolve criatividade, sensibilidade e compromisso com a aprendizagem.

Além disso, o desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado à capacidade de aprender com a própria prática. O professor reflexivo não se limita a repetir métodos tradicionais, mas busca constantemente novas formas de ensinar, adequando-se às necessidades dos alunos e às transformações da sociedade.

A formação continuada, nesse sentido, desempenha papel fundamental, pois possibilita ao docente ampliar seus conhecimentos teóricos e práticos, além de promover a troca de experiências com outros profissionais da educação. Esses momentos de formação contribuem significativamente para a qualificação da prática pedagógica.

Outro aspecto importante é o reconhecimento da sala de aula como um espaço de pesquisa, onde o professor observa, analisa e interpreta as situações de ensino-aprendizagem. Essa postura investigativa é essencial para o aprimoramento constante da prática educativa.

Na alfabetização de adultos, a relação entre professor e aluno também assume grande relevância, pois deve ser pautada no respeito, na escuta ativa e no diálogo. Esse vínculo fortalece o processo de aprendizagem e contribui para a permanência do aluno na escola.

A prática reflexiva ainda possibilita ao professor compreender melhor os fatores que influenciam a evasão escolar na EJA, como questões socioeconômicas, dificuldades de conciliação entre trabalho e estudo e experiências anteriores de fracasso escolar.

Dessa forma, o docente pode planejar estratégias mais inclusivas e acolhedoras, que favoreçam a permanência e o sucesso dos estudantes no processo de alfabetização.

Assim, a articulação entre alfabetização de adultos e prática reflexiva docente se apresenta como um elemento essencial para a construção de uma educação mais democrática, crítica e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a alfabetização de adultos é um processo complexo que exige práticas pedagógicas específicas e contextualizadas. A prática reflexiva do professor é fundamental para enfrentar os desafios da EJA e promover uma aprendizagem significativa.

O desenvolvimento profissional docente deve ser contínuo e baseado na reflexão crítica sobre a prática educativa. Assim, a educação de adultos torna-se mais inclusiva, democrática e transformadora.

Diante de todo o estudo realizado, observa-se que a alfabetização de adultos, inserida no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), constitui um campo educacional que exige do professor não apenas domínio de conteúdos pedagógicos, mas também sensibilidade, flexibilidade e capacidade de adaptação às múltiplas realidades dos estudantes. Trata-se de um processo que ultrapassa a simples decodificação de letras e palavras, envolvendo aspectos sociais, emocionais e culturais profundamente ligados à trajetória de vida dos educandos.

A prática reflexiva, nesse cenário, se consolida como um elemento essencial para o desenvolvimento profissional docente, pois possibilita ao professor analisar criticamente sua atuação, compreender os impactos de suas escolhas metodológicas e reconstruir continuamente sua prática pedagógica. Esse movimento constante de reflexão contribui diretamente para a melhoria da qualidade do ensino oferecido na EJA.

Além disso, foi possível compreender que o professor reflexivo não se limita a aplicar metodologias prontas, mas assume uma postura investigativa diante da sua própria prática, buscando compreender o que funciona, o que precisa ser ajustado e quais estratégias podem ser mais eficazes para cada realidade de sala de aula. Essa postura fortalece a autonomia docente e amplia a qualidade das intervenções pedagógicas.

Outro ponto relevante é que a alfabetização de adultos está diretamente relacionada à valorização das experiências de vida dos estudantes. Cada aluno chega à sala de aula com um repertório único de conhecimentos, construídos ao longo de sua vivência social e profissional, o que deve ser considerado no planejamento das atividades pedagógicas.

A prática reflexiva também contribui para o desenvolvimento de uma educação mais humanizada, pois permite que o professor compreenda o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem, respeitando suas limitações, valorizando seus saberes e incentivando sua participação ativa nas atividades escolares.

Nesse sentido, a formação continuada do professor se mostra indispensável, uma vez que possibilita a atualização de conhecimentos, a troca de experiências e o aprimoramento das práticas pedagógicas. O desenvolvimento profissional docente deve ser entendido como um processo contínuo, construído ao longo da carreira.

A escola, enquanto espaço de formação, também desempenha papel fundamental nesse processo, ao incentivar práticas colaborativas, momentos de reflexão coletiva e ações pedagógicas integradas. Um ambiente escolar que valoriza a reflexão tende a promover melhorias significativas na qualidade do ensino.

Outro aspecto importante é que a alfabetização de adultos contribui diretamente para a inclusão social, permitindo que os sujeitos ampliem suas possibilidades de participação na sociedade, tenham acesso a melhores condições de trabalho e exerçam sua cidadania de forma mais plena.

A prática reflexiva, nesse contexto, também auxilia o professor a lidar com os desafios emocionais presentes na EJA, como a baixa autoestima dos alunos, o medo de não aprender e as dificuldades enfrentadas ao longo da trajetória escolar interrompida. Ao compreender essas questões, o docente consegue atuar de forma mais empática e eficiente.

Dessa forma, conclui-se que a articulação entre alfabetização de adultos e prática reflexiva docente é fundamental para a construção de uma educação mais significativa, inclusiva e transformadora. O professor reflexivo torna-se peça-chave nesse processo, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e para o fortalecimento da educação como prática social.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2009.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa, 2000.

MOLL, Jaqueline. **Educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Educação de jovens e adultos: leitura e escrita**. São Paulo: Autêntica, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth. **Formação reflexiva de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA X EDUCAÇÃO ESPECIAL

INCLUSIVE EDUCATION VS. SPECIAL EDUCATION

ELIENE FERREIRA DE OLIVEIRA SOUSA
Graduação em Letras Português/ Inglês pela Faculdade Anhanguera Taboão da Serra (2014); Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2016); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa na EMEF Fagundes Varella.

RESUMO

Este artigo discute a importância da educação inclusiva e da educação especial no contexto escolar contemporâneo, destacando os desafios enfrentados pelas escolas para garantir a participação efetiva de todos os estudantes, com ou sem deficiência. A inclusão escolar é apresentada como um direito fundamental, assegurado pela legislação brasileira, que busca promover uma educação igualitária e equitativa. O texto enfatiza o papel da escola e da família como parceiros essenciais no desenvolvimento das aprendizagens e na formação cidadã dos alunos. Também aborda a educação especial como uma modalidade de ensino destinada a estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ressaltando a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como recurso complementar que favorece a acessibilidade, a autonomia e a participação dos educandos no ensino regular.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Inclusão Escolar; Atendimento Educacional Especializado (AEE); Equidade Educacional.

ABSTRACT

This article discusses the importance of inclusive education and special education within the contemporary school context, highlighting the challenges schools face in ensuring the effective participation of all students, whether or not they have disabilities. School inclusion is presented as a fundamental right, guaranteed by Brazilian legislation, which seeks to promote an egalitarian and equitable education. The text emphasizes the roles of the school and the family as essential partners in students' learning and civic development. It also addresses special education as a modality of instruction designed for students with disabilities, developmental disorders, and high abilities/giftedness, underscoring the importance of Specialized Educational Support (AEE) as a complementary resource that fosters accessibility, autonomy, and student participation in mainstream education.

Keywords: Inclusive Education; Special Education; School Inclusion; Specialized Educational Support (AEE); Educational Equity.

INTRODUÇÃO

Atualmente, as escolas recebem um número cada vez maior de estudantes com diferentes características, necessidades e formas de aprendizagem. Nesse contexto, é comum encontrar turmas heterogêneas, marcadas por múltiplas singularidades, o que exige dos profissionais da educação a adoção de práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade presente no ambiente escolar. Entretanto, muitos educadores ainda enfrentam desafios relacionados à elaboração de atividades e estratégias que promovam a participação efetiva e a inclusão de todos os estudantes.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a educação inclusiva e a educação especial, considerando a importância de garantir o direito à educação para todos os estudantes, com ou sem deficiência. A inclusão escolar ultrapassa o simples acesso à escola, envolvendo também a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Contudo, apesar dos avanços nas políticas educacionais, a efetivação desse processo ainda representa um grande desafio para muitas instituições de ensino.

Muitas crianças, especialmente aquelas com deficiência, ainda enfrentam barreiras que dificultam sua plena inserção no ambiente escolar. Em diversos casos, embora frequentem a escola, vivenciam situações de isolamento, apresentam dificuldades de interação social e têm sua participação limitada nas atividades pedagógicas. Essa realidade evidencia a necessidade de promover uma educação pautada nos princípios da igualdade, da equidade e do respeito às diferenças.

Além da escola, a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos estudantes. Considerada a base para a formação humana e social, ela contribui significativamente para o processo de ensino e aprendizagem. A parceria entre família e escola fortalece as múltiplas aprendizagens,

favorece a inclusão e contribui para o desenvolvimento integral dos educandos, tornando-se essencial para a construção de uma educação mais justa, democrática e acessível a todos.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da educação inclusiva e da educação especial no contexto escolar, destacando suas contribuições para a promoção de uma educação igualitária, equitativa e acessível a todos os estudantes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender os conceitos e fundamentos da educação inclusiva e da educação especial.
- Identificar as diferenças entre igualdade e equidade no contexto educacional.
- Analisar a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de inclusão escolar.
- Discutir o papel do professor no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.
- Evidenciar a importância da parceria entre família e escola para o sucesso do processo inclusivo.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema "Educação Inclusiva e Educação Especial" justifica-se pela relevância que a inclusão escolar assume na sociedade contemporânea. Embora a legislação brasileira assegure o direito à educação para todos, muitos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ainda enfrentam desafios que dificultam sua participação plena no ambiente escolar.

Nesse contexto, torna-se fundamental discutir as práticas educacionais voltadas para a inclusão, bem como os recursos e estratégias que possibilitam a aprendizagem de todos os estudantes. Além disso, compreender a relação entre educação inclusiva e educação especial contribui para o desenvolvimento de ações pedagógicas mais eficazes, capazes de respeitar as diferenças e promover a equidade no processo educativo. A realização deste estudo também se justifica pela necessidade de ampliar o conhecimento dos profissionais da educação acerca das políticas de inclusão, do papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da importância da atuação conjunta entre escola e família. Dessa forma, espera-se contribuir para reflexões que favoreçam a construção de ambientes escolares mais acolhedores, acessíveis e comprometidos com a formação integral dos educandos, fortalecendo o compromisso com uma educação de qualidade para todos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A educação inclusiva constitui uma proposta educacional fundamentada nos princípios da igualdade de oportunidades, do respeito às diferenças e da valorização da diversidade humana. Seu principal objetivo é garantir que todos os estudantes tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sensoriais, sociais, culturais ou econômicas.

A inclusão escolar representa uma mudança significativa na forma de compreender o processo educativo. Durante muitos anos, estudantes com deficiência foram excluídos da convivência escolar ou encaminhados para instituições especializadas, separadas do ensino regular. Atualmente, entende-se que todos os estudantes possuem o direito de aprender juntos, compartilhando experiências e construindo conhecimentos em um ambiente que respeite suas individualidades.

A educação inclusiva beneficia não apenas os estudantes com deficiência, mas toda a comunidade escolar. A convivência com a diversidade promove a empatia, o respeito, a solidariedade e a compreensão das diferenças, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para viver em sociedade.

Nesse sentido, a inclusão deve ser entendida como um compromisso coletivo que envolve gestores, professores, famílias, estudantes e a própria sociedade. Todos são responsáveis pela construção de uma escola capaz de acolher, respeitar e valorizar cada indivíduo em sua singularidade.

EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA E EQUITATIVA

Embora frequentemente utilizados como sinônimos, os conceitos de igualdade e equidade possuem significados distintos. A igualdade pressupõe que todos tenham acesso aos mesmos direitos e oportunidades. Já a equidade considera as diferenças existentes entre os indivíduos e busca oferecer os recursos necessários para que todos possam alcançar condições semelhantes de participação e aprendizagem.

No ambiente escolar, uma educação igualitária garante o acesso de todos os estudantes à escola. Entretanto, para que a inclusão seja efetiva, é necessário ir além da igualdade, promovendo também a equidade. Isso significa reconhecer que alguns estudantes necessitam de apoios específicos, adaptações curriculares, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas diferenciadas.

Os gestores escolares e educadores desempenham papel essencial nesse processo. Cabe a eles planejarem ações que favoreçam a participação de todos os alunos, criando ambientes acolhedores e estimulantes para o desenvolvimento das aprendizagens.

A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos. O artigo 205 estabelece:

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

Portanto, garantir uma educação inclusiva e equitativa significa assegurar que todos os estudantes tenham condições efetivas de aprender, desenvolver suas potencialidades e exercer plenamente sua cidadania

EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que integra o sistema educacional brasileiro e tem como finalidade atender estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Sua principal função é oferecer suporte especializado que favoreça a participação e a aprendizagem desses estudantes no ensino regular. Ao contrário do que se acreditava no passado, a Educação Especial não substitui a escolarização comum. Pelo contrário, ela atua de forma complementar, contribuindo para eliminar barreiras que possam dificultar o acesso ao conhecimento.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996)

> "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 1996).

Essa legislação reafirma o direito dos estudantes de frequentarem escolas regulares e de receberem os apoios necessários para seu desenvolvimento educacional.

O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Um dos principais recursos da Educação Especial é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que contribuam para eliminar barreiras existentes no processo educacional.

O AEE é realizado, preferencialmente, em salas de recursos multifuncionais e ocorre em horário complementar ao ensino regular. Seu trabalho não substitui as atividades realizadas em sala de aula, mas as complementa, oferecendo estratégias específicas que promovem a autonomia e a participação dos estudantes.

Entre as atividades realizadas pelo AEE destacam-se:

- Produção de materiais adaptados;

- Uso de tecnologias assistivas;
- Desenvolvimento da comunicação alternativa;
- Orientação aos professores e familiares;
- Estratégias de acessibilidade pedagógica;
- Promoção da autonomia dos estudantes.

O atendimento especializado desempenha papel fundamental na construção de uma escola inclusiva e no fortalecimento das aprendizagens dos alunos que necessitam de apoio específico.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Apesar dos avanços legais e das políticas públicas existentes, muitas escolas ainda enfrentam desafios significativos para garantir uma inclusão efetiva.

Entre os principais desafios estão:

- Falta de formação continuada dos professores;
- Escassez de recursos pedagógicos adaptados;
- Barreiras arquitetônicas e de acessibilidade;
- Preconceitos e atitudes discriminatórias;
- Número elevado de alunos por turma;
- Insuficiência de profissionais especializados.

Essas dificuldades podem comprometer o desenvolvimento dos estudantes e dificultar sua participação nas atividades escolares. Por esse motivo, é fundamental que os sistemas educacionais invistam continuamente na qualificação dos profissionais e na melhoria das condições de ensino.

O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO

O professor ocupa posição central no processo de inclusão escolar. Sua atuação vai muito além da transmissão de conteúdos, abrangendo também o acolhimento, a valorização das diferenças e a promoção de oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.

Para isso, é necessário que o docente planeje atividades diversificadas, considere diferentes ritmos de aprendizagem e utilize metodologias que favoreçam a participação ativa dos alunos.

Entre as práticas inclusivas que podem ser adotadas destacam-se:

- Adaptação de materiais didáticos;

- Uso de recursos tecnológicos;
- Trabalho colaborativo;
- Aprendizagem por projetos;
- Avaliações flexíveis;
- Metodologias ativas.

Quando o professor compreende as necessidades de seus estudantes e desenvolve práticas pedagógicas inclusivas, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo e acessível.

IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO INCLUSIVO

A família é o primeiro espaço de desenvolvimento social, emocional e afetivo da criança. Sua participação na vida escolar contribui significativamente para o sucesso educacional dos estudantes.

No contexto da inclusão, a parceria entre família e escola torna-se ainda mais relevante. Os familiares possuem informações importantes sobre as características, potencialidades e necessidades dos estudantes, podendo colaborar com os educadores na elaboração de estratégias que favoreçam seu desenvolvimento.

Além disso, o apoio familiar fortalece a autoestima, a segurança emocional e a motivação para aprender, fatores essenciais para o sucesso escolar.

A construção de uma relação baseada no diálogo, no respeito e na cooperação entre família e escola favorece a inclusão e contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSTRUINDO UMA ESCOLA VERDADEIRAMENTE INCLUSIVA

Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é necessário que toda a comunidade escolar esteja comprometida com os princípios da acessibilidade, da equidade e do respeito às diferenças.

Uma escola inclusiva deve:

- Garantir acessibilidade física e pedagógica;
- Oferecer recursos adequados às necessidades dos estudantes;
- Valorizar a diversidade;
- Combater preconceitos e discriminações;
- Promover o respeito mútuo;
- Investir na formação continuada dos profissionais.

A inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor ou da Educação Especial. Trata-se de um compromisso coletivo, que exige a participação de todos os envolvidos no processo educativo. Além disso, a escola inclusiva deve compreender que a aprendizagem ocorre de maneiras diferentes para cada indivíduo. Dessa forma, torna-se essencial flexibilizar práticas pedagógicas, avaliações e recursos didáticos, respeitando os diversos ritmos e estilos de aprendizagem presentes na sala de aula. Essa postura favorece não apenas os estudantes público-alvo da Educação Especial, mas todos os educandos.

Outro aspecto fundamental é a formação continuada dos professores. O educador precisa estar preparado para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar, conhecer estratégias inclusivas e desenvolver práticas pedagógicas que promovam a participação de todos os estudantes. Quanto mais capacitado estiver o profissional da educação, maiores serão as possibilidades de construir um ambiente acolhedor e favorável à aprendizagem.

A parceria entre escola e família também desempenha papel essencial nesse processo. Quando ambas caminham juntas, compartilhando informações, desafios e conquistas, torna-se possível compreender melhor as necessidades dos estudantes e desenvolver estratégias mais eficazes para seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

Portanto, a inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor ou da Educação Especial. Trata-se de um compromisso coletivo que exige a participação de todos os envolvidos no processo educativo. Somente por meio da cooperação, do respeito às diferenças e da adoção de práticas inclusivas será possível construir uma escola verdadeiramente democrática, acessível e capaz de oferecer educação de qualidade para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva representa um importante avanço na construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes é um compromisso que deve ser assumido pela escola, pela família, pelos profissionais da educação e pela sociedade como um todo.

Embora existam desafios relacionados à infraestrutura, à formação docente e aos recursos pedagógicos, é fundamental reconhecer que a inclusão é um direito assegurado por lei e uma condição indispensável para a promoção da cidadania e da igualdade de oportunidades.

A Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado constituem importantes instrumentos para garantir o desenvolvimento dos estudantes que necessitam de apoio específico. Entretanto, a efetivação da inclusão depende principalmente da construção de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e reconheçam as potencialidades de cada indivíduo.

Dessa forma, conclui-se que a educação inclusiva não beneficia apenas os estudantes com deficiência, mas toda a comunidade escolar, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e preparados para viver em uma sociedade plural e diversa.

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. ***Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?*** São Paulo: Moderna, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. ***Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*****.** Rio de Janeiro: WVA, 2010.



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SEUS DESAFIOS

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE AND ITS CHALLENGES

ELISABETE DE JESUS FREIRI
Professora na Rede Pública de São Paulo.

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um importante serviço da Educação Especial destinado a identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que favoreçam a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na rede regular de ensino. Sua função é complementar e suplementar o processo de escolarização, promovendo a eliminação de barreiras que dificultam a participação dos alunos nas atividades escolares. O presente trabalho tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados pelo Atendimento Educacional Especializado na efetivação da educação inclusiva, destacando sua importância para o desenvolvimento acadêmico, social e humano dos estudantes. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em autores como Mantoan, Freire, Vygotsky e nas legislações brasileiras que regulamentam a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Os estudos demonstram que o AEE desempenha papel fundamental na promoção da acessibilidade, adaptação de recursos pedagógicos, utilização de tecnologias assistivas e fortalecimento da autonomia dos estudantes. Entretanto, desafios relacionados à formação docente, infraestrutura, escassez de recursos, articulação entre profissionais e implementação das políticas públicas ainda limitam sua efetividade. Conclui-se que o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado depende de investimentos contínuos na formação dos profissionais, ampliação dos recursos pedagógicos e compromisso coletivo com a

construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e comprometida com a valorização da diversidade humana.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva; Acessibilidade.

ABSTRACT

Specialized Educational Assistance (AEE) is an important Special Education service designed to identify, develop and organize pedagogical and accessibility resources that promote the learning of Special Education target students enrolled in the regular education network. Its function is to complement and supplement the schooling process, promoting the elimination of barriers that hinder students' participation in school activities. The present work aims to analyze the main challenges faced by Specialized Educational Services in implementing inclusive education, highlighting its importance for the academic, social and human development of students. The research is characterized as a bibliographical review with a qualitative approach, based on authors such as Mantoan, Freire, Vygotsky and Brazilian legislation that regulates Special Education from an inclusive perspective. Studies demonstrate that AEE plays a fundamental role in promoting accessibility, adapting pedagogical resources, using assistive technologies and strengthening student autonomy. However, challenges related to teacher training, infrastructure, scarcity of resources, coordination between professionals and implementation of public policies still limit their effectiveness. It is concluded that strengthening Specialized Educational Service depends on continuous investments in the training of professionals, expansion of pedagogical resources and collective commitment to the construction of a truly inclusive, democratic school committed to valuing human diversity.

KEYWORDS: Specialized Educational Service; Inclusive Education; Accessibility.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se nas últimas décadas como um dos principais fundamentos das políticas educacionais brasileiras, reconhecendo que todos os estudantes possuem direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em escolas regulares, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sensoriais ou sociais. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel estratégico ao oferecer suporte complementar aos estudantes público-alvo da Educação Especial, contribuindo para a eliminação das barreiras que dificultam seu desenvolvimento escolar.

O Atendimento Educacional Especializado caracteriza-se como um serviço previsto na legislação brasileira e organizado para identificar, elaborar e disponibilizar recursos pedagógicos e de

acessibilidade que promovam a participação dos estudantes nas atividades escolares. Sua finalidade não consiste em substituir o ensino realizado na sala de aula comum, mas em complementá-lo e suplementá-lo, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da comunicação, da aprendizagem e da participação social.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, fortaleceu esse entendimento ao estabelecer que o AEE deve ser ofertado preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais, em horário complementar ao da escolarização regular. Esse atendimento contempla estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação.

Apesar dos avanços legais conquistados nas últimas décadas, a implementação do Atendimento Educacional Especializado ainda enfrenta importantes desafios relacionados à formação dos professores, à disponibilidade de recursos pedagógicos, à infraestrutura escolar, ao trabalho colaborativo entre profissionais e à efetivação das políticas públicas de inclusão.

A atuação do professor do AEE exige conhecimentos específicos sobre educação inclusiva, tecnologias assistivas, adaptação curricular, acessibilidade, comunicação alternativa e desenvolvimento humano. Além disso, torna-se indispensável a articulação permanente entre o professor da sala comum, a equipe gestora, a família e os demais profissionais envolvidos no acompanhamento do estudante.

Autores como Maria Teresa Eglér Mantoan, Lev Vygotsky e Paulo Freire defendem uma educação fundamentada no respeito às diferenças, na valorização das potencialidades humanas e na construção coletiva do conhecimento. Essas contribuições teóricas reforçam a importância do Atendimento Educacional Especializado como instrumento de promoção da equidade e da garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pelo Atendimento Educacional Especializado na efetivação da educação inclusiva, discutindo suas contribuições para a aprendizagem, as principais dificuldades encontradas pelas instituições escolares e as perspectivas para o fortalecimento desse serviço no contexto da educação brasileira.

A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais relacionados à Educação Especial e ao Atendimento Educacional Especializado. Espera-se contribuir para ampliar as reflexões sobre a importância do AEE na construção de práticas pedagógicas inclusivas e no fortalecimento de uma escola comprometida com a igualdade de oportunidades, a acessibilidade e a valorização da diversidade.

DESENVOLVIMENTO – PARTE 1

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um dos principais instrumentos para a efetivação da educação inclusiva no Brasil. Sua criação está fundamentada no reconhecimento de que os estudantes público-alvo da Educação Especial possuem direito não apenas ao acesso à escola regular, mas também às condições necessárias para participar plenamente do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo suas potencialidades e exercendo sua cidadania.

A educação inclusiva representa uma mudança de paradigma em relação aos modelos tradicionais de atendimento às pessoas com deficiência. Durante muitos anos, esses estudantes permaneceram segregados em instituições especializadas, afastados do convívio escolar comum. Com o fortalecimento dos direitos humanos e das políticas de inclusão, passou-se a compreender que a escola regular deve ser preparada para acolher todos os estudantes, respeitando suas diferenças e promovendo igualdade de oportunidades.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado surge como um serviço complementar e suplementar ao ensino regular, destinado a identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras e favoreçam a participação dos estudantes nas atividades escolares.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE deve ocorrer preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais, em horário diferente daquele em que o estudante frequenta a sala comum. Essa organização permite que o aluno participe integralmente das atividades curriculares regulares e, simultaneamente, receba apoio especializado conforme suas necessidades.

É importante destacar que o Atendimento Educacional Especializado não substitui as aulas da classe comum. Sua finalidade consiste em oferecer estratégias específicas que favoreçam a aprendizagem, a comunicação, a mobilidade, a autonomia e o acesso ao currículo escolar.

O público-alvo do AEE é composto por estudantes com deficiência física, intelectual, visual, auditiva e múltipla, estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e estudantes com altas habilidades ou superdotação. Cada grupo apresenta características próprias que exigem planejamento individualizado e utilização de recursos pedagógicos específicos.

No caso dos estudantes com deficiência visual, por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado pode envolver o ensino do Sistema Braille, da orientação e mobilidade, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, além do uso de tecnologias assistivas que ampliem o acesso aos conteúdos escolares.

Para estudantes com deficiência auditiva, o AEE contempla estratégias relacionadas ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), desenvolvimento da comunicação, utilização de recursos visuais e fortalecimento da acessibilidade linguística no ambiente escolar.

No atendimento aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, são frequentemente utilizados recursos visuais, comunicação alternativa, organização de rotinas estruturadas, tecnologias assistivas e estratégias voltadas ao desenvolvimento da interação social, da autonomia e da aprendizagem.

Já para estudantes com altas habilidades ou superdotação, o Atendimento Educacional Especializado busca ampliar oportunidades de aprofundamento curricular, desenvolvimento de projetos de pesquisa, incentivo à criatividade e enriquecimento das experiências educacionais.

Essas diferentes formas de atendimento demonstram que o AEE deve respeitar as características individuais dos estudantes, evitando práticas padronizadas e valorizando as potencialidades de cada pessoa.

O professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado desempenha papel fundamental nesse processo. Sua atuação envolve a identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, elaboração de planos de atendimento, adaptação de materiais, orientação aos professores da sala comum e articulação com as famílias e demais profissionais envolvidos.

Para exercer essa função com qualidade, o professor do AEE necessita de formação específica em Educação Especial, conhecimentos sobre desenvolvimento humano, tecnologias assistivas, adaptação curricular, comunicação alternativa, acessibilidade e metodologias inclusivas.

A formação continuada assume grande importância, pois as constantes transformações nas políticas públicas, nas tecnologias educacionais e nas pesquisas científicas exigem atualização permanente dos profissionais que atuam na Educação Especial.

Outro aspecto essencial refere-se ao planejamento colaborativo entre o professor do AEE e o professor da sala comum. Essa parceria favorece a construção de estratégias pedagógicas integradas, permitindo que as adaptações realizadas no atendimento especializado sejam articuladas ao currículo desenvolvido na classe regular.

A troca de informações entre esses profissionais contribui para identificar dificuldades, acompanhar avanços, reorganizar práticas pedagógicas e promover maior participação dos estudantes nas atividades escolares.

Além do trabalho desenvolvido diretamente com os alunos, o professor do Atendimento Educacional Especializado também exerce importante função consultiva junto à equipe escolar. Sua atuação auxilia professores, coordenadores pedagógicos e gestores na compreensão das necessidades específicas dos estudantes e na implementação de práticas inclusivas.

Outro recurso amplamente utilizado no AEE são as tecnologias assistivas. Esses recursos compreendem equipamentos, softwares, adaptações, metodologias e serviços destinados a promover autonomia, funcionalidade e participação das pessoas com deficiência.

Entre as tecnologias assistivas utilizadas no ambiente escolar destacam-se leitores de tela, sintetizadores de voz, ampliadores de caracteres, teclados adaptados, pranchas de comunicação, softwares educativos acessíveis, lupas eletrônicas, materiais em Braille, recursos táteis e diversos equipamentos que favorecem a aprendizagem.

O desenvolvimento tecnológico ampliou significativamente as possibilidades de atuação do Atendimento Educacional Especializado. Atualmente, plataformas digitais, aplicativos educacionais e recursos baseados em Inteligência Artificial oferecem novas alternativas para personalizar o ensino e ampliar a acessibilidade dos estudantes.

Entretanto, a disponibilidade desses recursos ainda apresenta grandes desigualdades entre as instituições de ensino. Muitas escolas enfrentam limitações relacionadas à infraestrutura tecnológica, acesso à internet e aquisição de equipamentos especializados.

Além dos recursos materiais, a organização do ambiente físico também influencia diretamente a qualidade do Atendimento Educacional Especializado. As Salas de Recursos Multifuncionais devem oferecer espaço adequado para o desenvolvimento das atividades, mobiliário acessível, materiais diversificados e condições que favoreçam a concentração e a aprendizagem dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se ao planejamento das atividades desenvolvidas no AEE. O atendimento deve partir das necessidades identificadas durante a avaliação pedagógica, estabelecendo objetivos claros, estratégias específicas e formas de acompanhamento do desenvolvimento do estudante.

A avaliação realizada no Atendimento Educacional Especializado possui caráter diagnóstico e formativo. Seu objetivo consiste em identificar barreiras, reconhecer potencialidades, acompanhar avanços e orientar novas intervenções pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento integral do estudante.

Autores como Lev Vygotsky destacam que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação pedagógica. Sob essa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado amplia as possibilidades de desenvolvimento ao oferecer apoio especializado capaz de potencializar as capacidades individuais dos estudantes.

Paulo Freire também contribui para essa discussão ao defender uma educação fundamentada no diálogo, na valorização das diferenças e no reconhecimento da capacidade de aprender presente em todos os indivíduos. Esses princípios fortalecem os fundamentos da educação inclusiva e orientam a atuação dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado.

Maria Teresa Eglér Mantoan reforça que incluir significa transformar a escola para que ela seja capaz de atender todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. O Atendimento Educacional Especializado constitui importante instrumento dessa transformação, promovendo acessibilidade, participação e aprendizagem em uma perspectiva de equidade.

Dessa forma, observa-se que o AEE representa elemento essencial para a consolidação da educação inclusiva brasileira, oferecendo suporte especializado que complementa o ensino regular e fortalece o direito de todos os estudantes a uma educação pública, democrática, acessível e de qualidade.

DESENVOLVIMENTO – PARTE 1

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um dos principais instrumentos para a efetivação da educação inclusiva no Brasil. Sua criação está fundamentada no reconhecimento de que os estudantes público-alvo da Educação Especial possuem direito não apenas ao acesso à escola regular, mas também às condições necessárias para participar plenamente do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo suas potencialidades e exercendo sua cidadania.

A educação inclusiva representa uma mudança de paradigma em relação aos modelos tradicionais de atendimento às pessoas com deficiência. Durante muitos anos, esses estudantes permaneceram segregados em instituições especializadas, afastados do convívio escolar comum. Com o fortalecimento dos direitos humanos e das políticas de inclusão, passou-se a compreender que a escola

regular deve ser preparada para acolher todos os estudantes, respeitando suas diferenças e promovendo igualdade de oportunidades.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado surge como um serviço complementar e suplementar ao ensino regular, destinado a identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras e favoreçam a participação dos estudantes nas atividades escolares.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE deve ocorrer preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais, em horário diferente daquele em que o estudante frequenta a sala comum. Essa organização permite que o aluno participe integralmente das atividades curriculares regulares e, simultaneamente, receba apoio especializado conforme suas necessidades.

É importante destacar que o Atendimento Educacional Especializado não substitui as aulas da classe comum. Sua finalidade consiste em oferecer estratégias específicas que favoreçam a aprendizagem, a comunicação, a mobilidade, a autonomia e o acesso ao currículo escolar.

O público-alvo do AEE é composto por estudantes com deficiência física, intelectual, visual, auditiva e múltipla, estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e estudantes com altas habilidades ou superdotação. Cada grupo apresenta características próprias que exigem planejamento individualizado e utilização de recursos pedagógicos específicos.

No caso dos estudantes com deficiência visual, por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado pode envolver o ensino do Sistema Braille, da orientação e mobilidade, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, além do uso de tecnologias assistivas que ampliem o acesso aos conteúdos escolares.

Para estudantes com deficiência auditiva, o AEE contempla estratégias relacionadas ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), desenvolvimento da comunicação, utilização de recursos visuais e fortalecimento da acessibilidade linguística no ambiente escolar.

No atendimento aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, são frequentemente utilizados recursos visuais, comunicação alternativa, organização de rotinas estruturadas, tecnologias assistivas e estratégias voltadas ao desenvolvimento da interação social, da autonomia e da aprendizagem.

Já para estudantes com altas habilidades ou superdotação, o Atendimento Educacional Especializado busca ampliar oportunidades de aprofundamento curricular, desenvolvimento de projetos de pesquisa, incentivo à criatividade e enriquecimento das experiências educacionais.

Essas diferentes formas de atendimento demonstram que o AEE deve respeitar as características individuais dos estudantes, evitando práticas padronizadas e valorizando as potencialidades de cada pessoa.

O professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado desempenha papel fundamental nesse processo. Sua atuação envolve a identificação das necessidades educacionais

específicas dos estudantes, elaboração de planos de atendimento, adaptação de materiais, orientação aos professores da sala comum e articulação com as famílias e demais profissionais envolvidos.

Para exercer essa função com qualidade, o professor do AEE necessita de formação específica em Educação Especial, conhecimentos sobre desenvolvimento humano, tecnologias assistivas, adaptação curricular, comunicação alternativa, acessibilidade e metodologias inclusivas.

A formação continuada assume grande importância, pois as constantes transformações nas políticas públicas, nas tecnologias educacionais e nas pesquisas científicas exigem atualização permanente dos profissionais que atuam na Educação Especial.

Outro aspecto essencial refere-se ao planejamento colaborativo entre o professor do AEE e o professor da sala comum. Essa parceria favorece a construção de estratégias pedagógicas integradas, permitindo que as adaptações realizadas no atendimento especializado sejam articuladas ao currículo desenvolvido na classe regular.

A troca de informações entre esses profissionais contribui para identificar dificuldades, acompanhar avanços, reorganizar práticas pedagógicas e promover maior participação dos estudantes nas atividades escolares.

Além do trabalho desenvolvido diretamente com os alunos, o professor do Atendimento Educacional Especializado também exerce importante função consultiva junto à equipe escolar. Sua atuação auxilia professores, coordenadores pedagógicos e gestores na compreensão das necessidades específicas dos estudantes e na implementação de práticas inclusivas.

Outro recurso amplamente utilizado no AEE são as tecnologias assistivas. Esses recursos compreendem equipamentos, softwares, adaptações, metodologias e serviços destinados a promover autonomia, funcionalidade e participação das pessoas com deficiência.

Entre as tecnologias assistivas utilizadas no ambiente escolar destacam-se leitores de tela, sintetizadores de voz, ampliadores de caracteres, teclados adaptados, pranchas de comunicação, softwares educativos acessíveis, lupas eletrônicas, materiais em Braille, recursos táteis e diversos equipamentos que favorecem a aprendizagem.

O desenvolvimento tecnológico ampliou significativamente as possibilidades de atuação do Atendimento Educacional Especializado. Atualmente, plataformas digitais, aplicativos educacionais e recursos baseados em Inteligência Artificial oferecem novas alternativas para personalizar o ensino e ampliar a acessibilidade dos estudantes.

Entretanto, a disponibilidade desses recursos ainda apresenta grandes desigualdades entre as instituições de ensino. Muitas escolas enfrentam limitações relacionadas à infraestrutura tecnológica, acesso à internet e aquisição de equipamentos especializados.

Além dos recursos materiais, a organização do ambiente físico também influencia diretamente a qualidade do Atendimento Educacional Especializado. As Salas de Recursos Multifuncionais devem oferecer espaço adequado para o desenvolvimento das atividades, mobiliário acessível, materiais diversificados e condições que favoreçam a concentração e a aprendizagem dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se ao planejamento das atividades desenvolvidas no AEE. O atendimento deve partir das necessidades identificadas durante a avaliação pedagógica, estabelecendo objetivos claros, estratégias específicas e formas de acompanhamento do desenvolvimento do estudante.

A avaliação realizada no Atendimento Educacional Especializado possui caráter diagnóstico e formativo. Seu objetivo consiste em identificar barreiras, reconhecer potencialidades, acompanhar avanços e orientar novas intervenções pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento integral do estudante.

Autores como Lev Vygotsky destacam que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e da mediação pedagógica. Sob essa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado amplia as possibilidades de desenvolvimento ao oferecer apoio especializado capaz de potencializar as capacidades individuais dos estudantes.

Paulo Freire também contribui para essa discussão ao defender uma educação fundamentada no diálogo, na valorização das diferenças e no reconhecimento da capacidade de aprender presente em todos os indivíduos. Esses princípios fortalecem os fundamentos da educação inclusiva e orientam a atuação dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado.

Maria Teresa Eglér Mantoan reforça que incluir significa transformar a escola para que ela seja capaz de atender todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. O Atendimento Educacional Especializado constitui importante instrumento dessa transformação, promovendo acessibilidade, participação e aprendizagem em uma perspectiva de equidade.

Dessa forma, observa-se que o AEE representa elemento essencial para a consolidação da educação inclusiva brasileira, oferecendo suporte especializado que complementa o ensino regular e fortalece o direito de todos os estudantes a uma educação pública, democrática, acessível e de qualidade.

DESENVOLVIMENTO – PARTE 2

Apesar dos avanços obtidos pelas políticas públicas voltadas à Educação Especial, a efetivação do Atendimento Educacional Especializado ainda enfrenta inúmeros desafios que dificultam sua implementação nas instituições de ensino. Esses desafios envolvem aspectos estruturais, pedagógicos, administrativos e sociais, exigindo ações articuladas entre os diferentes atores responsáveis pela educação inclusiva.

Um dos principais obstáculos refere-se à insuficiência da formação inicial dos professores para atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial. Em muitos cursos de licenciatura, os conteúdos relacionados à inclusão escolar ainda são abordados de forma limitada, fazendo com que muitos docentes ingressem na carreira sem conhecimentos suficientes para atender às necessidades educacionais específicas de seus alunos.

Diante dessa realidade, a formação continuada torna-se indispensável para ampliar conhecimentos sobre deficiência, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades, acessibilidade,

tecnologias assistivas, adaptação curricular e metodologias inclusivas. A atualização permanente fortalece a prática docente e contribui para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Outro desafio está relacionado ao número reduzido de profissionais especializados disponíveis nas redes públicas de ensino. Em muitas escolas, um único professor do Atendimento Educacional Especializado atende grande quantidade de estudantes com necessidades bastante distintas, o que dificulta a elaboração de planos individualizados e o acompanhamento contínuo do desenvolvimento de cada aluno.

Além da escassez de profissionais, observa-se também a insuficiência de Salas de Recursos Multifuncionais em diversas regiões do país. Muitas instituições ainda não dispõem de espaço físico adequado, mobiliário acessível, materiais pedagógicos específicos ou tecnologias assistivas suficientes para atender às demandas dos estudantes.

A ausência de infraestrutura adequada compromete diretamente a qualidade do Atendimento Educacional Especializado e limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de promover autonomia, acessibilidade e aprendizagem significativa.

Outro aspecto frequentemente apontado pelos pesquisadores refere-se à necessidade de fortalecer o trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor da sala comum. Em algumas escolas, a comunicação entre esses profissionais ainda ocorre de maneira limitada, dificultando o planejamento conjunto das estratégias pedagógicas e das adaptações curriculares.

O planejamento colaborativo permite compartilhar informações sobre o desenvolvimento do estudante, identificar dificuldades, estabelecer objetivos comuns e organizar intervenções coerentes entre o atendimento especializado e o ensino realizado na classe regular. Essa articulação amplia significativamente as possibilidades de aprendizagem e participação do aluno.

A gestão escolar também desempenha papel essencial para o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado. Diretores e coordenadores pedagógicos são responsáveis por organizar os recursos institucionais, promover momentos de formação, incentivar práticas colaborativas e garantir que a inclusão esteja contemplada no Projeto Político-Pedagógico da escola.

Quando a equipe gestora compreende a inclusão como princípio orientador da educação, cria-se um ambiente favorável ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, ao respeito às diferenças e à valorização das potencialidades de todos os estudantes.

Outro desafio importante refere-se às barreiras atitudinais. Muitas vezes, preconceitos, estereótipos e expectativas reduzidas em relação às capacidades das pessoas com deficiência dificultam sua participação efetiva na vida escolar. Essas barreiras podem manifestar-se por meio da exclusão, da superproteção, da baixa expectativa de aprendizagem ou da resistência à implementação de práticas inclusivas.

A superação dessas barreiras exige processos permanentes de sensibilização da comunidade escolar, formação dos profissionais e desenvolvimento de projetos educativos voltados para a valorização da diversidade e dos direitos humanos.

A participação da família constitui outro elemento fundamental para o sucesso do Atendimento Educacional Especializado. Pais e responsáveis conhecem profundamente as características, interesses, dificuldades e potencialidades dos estudantes, fornecendo informações importantes para a elaboração das estratégias pedagógicas.

A comunicação constante entre família e escola favorece o acompanhamento do desenvolvimento do estudante, fortalece a continuidade das ações educativas e amplia as possibilidades de intervenção diante das dificuldades encontradas.

Além da família, o trabalho interdisciplinar com psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, assistentes sociais e demais profissionais especializados contribui para uma compreensão mais ampla das necessidades do estudante e para a construção de estratégias integradas de atendimento.

Outro aspecto relevante refere-se ao financiamento das políticas públicas de Educação Especial. A implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, aquisição de tecnologias assistivas, oferta de formação continuada e contratação de profissionais especializados dependem de investimentos públicos permanentes.

Sem recursos financeiros adequados, muitas escolas enfrentam dificuldades para garantir condições de acessibilidade e atendimento especializado compatíveis com as necessidades dos estudantes.

As tecnologias assistivas representam importante instrumento para ampliar a autonomia e a participação dos estudantes atendidos pelo AEE. Recursos como softwares leitores de tela, teclados adaptados, dispositivos de comunicação alternativa, materiais em Braille, ampliadores de texto e aplicativos educacionais favorecem o acesso ao currículo e reduzem barreiras de aprendizagem.

O avanço das tecnologias digitais também possibilitou o desenvolvimento de plataformas educacionais adaptativas e recursos baseados em Inteligência Artificial, capazes de personalizar atividades, acompanhar o desempenho dos estudantes e oferecer estratégias específicas conforme suas necessidades individuais.

Entretanto, a utilização dessas tecnologias exige formação adequada dos profissionais e investimentos em infraestrutura tecnológica, garantindo que todos os estudantes possam usufruir desses recursos de maneira equitativa.

Outro desafio refere-se ao processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes atendidos pelo AEE. A avaliação precisa assumir caráter contínuo, processual e formativo, valorizando os avanços individuais e considerando as particularidades de cada estudante, evitando comparações inadequadas com padrões homogêneos de desempenho.

Nesse sentido, instrumentos como observações sistemáticas, registros descritivos, portfólios, atividades práticas e avaliações diversificadas oferecem informações mais completas sobre o desenvolvimento do estudante do que avaliações exclusivamente quantitativas.

A Base Nacional Comum Curricular reforça a necessidade de garantir educação inclusiva e acessível, orientando que as práticas pedagógicas respeitem a diversidade dos estudantes e promovam igualdade de oportunidades para todos.

As contribuições de Paulo Freire fortalecem essa perspectiva ao defender uma educação baseada no diálogo, na participação, na autonomia e no reconhecimento da dignidade humana. Para o autor, ensinar significa acreditar na capacidade de transformação de todos os sujeitos, independentemente de suas condições individuais.

Da mesma forma, Maria Teresa Eglér Mantoan afirma que a inclusão exige mudanças estruturais na escola, rompendo com modelos excludentes e promovendo uma cultura institucional comprometida com o respeito às diferenças.

Assim, observa-se que os desafios enfrentados pelo Atendimento Educacional Especializado não podem ser atribuídos exclusivamente aos professores ou às escolas. Eles refletem questões mais amplas relacionadas às políticas públicas, ao financiamento da educação, à formação profissional e ao compromisso da sociedade com a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e de qualidade para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento Educacional Especializado constitui um dos principais instrumentos para a efetivação da educação inclusiva no Brasil, uma vez que possibilita a oferta de recursos pedagógicos, estratégias de acessibilidade e serviços especializados destinados a favorecer a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que o AEE representa um importante complemento ao ensino regular, contribuindo para a eliminação das barreiras que dificultam a participação plena dos estudantes no ambiente escolar.

As análises desenvolvidas evidenciaram que a educação inclusiva ultrapassa a simples matrícula do estudante na escola comum. A verdadeira inclusão exige mudanças estruturais, pedagógicas e culturais capazes de garantir igualdade de oportunidades, respeito às diferenças e valorização das potencialidades individuais. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado assume papel estratégico ao apoiar professores, estudantes e famílias na construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas.

O estudo demonstrou que o AEE favorece o desenvolvimento da autonomia, da comunicação, da participação social e da aprendizagem por meio da utilização de tecnologias assistivas, adaptações curriculares, recursos pedagógicos diversificados e estratégias específicas para atender às necessidades individuais dos estudantes. Esses elementos ampliam significativamente as possibilidades de acesso ao currículo e fortalecem o desenvolvimento integral dos educandos.

Também foi possível identificar que a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado exige conhecimentos técnicos, sensibilidade pedagógica e constante atualização profissional. A formação continuada mostrou-se indispensável para que esses profissionais acompanhem as transformações das políticas públicas, das metodologias inclusivas e das tecnologias educacionais utilizadas no atendimento aos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de fortalecimento do trabalho colaborativo entre o professor do AEE, os docentes da sala comum, a equipe gestora, os profissionais especializados e a família. A construção coletiva das estratégias pedagógicas favorece a continuidade das ações educativas, amplia o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e fortalece a efetividade da inclusão escolar.

A pesquisa também evidenciou que ainda existem importantes desafios para a consolidação do Atendimento Educacional Especializado no sistema educacional brasileiro. A insuficiência de recursos financeiros, a escassez de profissionais especializados, a ausência de infraestrutura adequada, a limitação das Salas de Recursos Multifuncionais e as desigualdades regionais constituem obstáculos que precisam ser enfrentados por meio de políticas públicas consistentes e investimentos permanentes.

Outro desafio identificado refere-se às barreiras atitudinais presentes em alguns contextos escolares. Preconceitos, falta de informação e expectativas reduzidas em relação às capacidades dos estudantes com deficiência ainda dificultam a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos. Dessa forma, torna-se indispensável promover ações permanentes de sensibilização, formação e conscientização de toda a comunidade escolar.

A utilização das tecnologias assistivas mostrou-se um importante recurso para ampliar a acessibilidade e favorecer a autonomia dos estudantes atendidos pelo AEE. Ferramentas digitais, softwares especializados, recursos de comunicação alternativa e equipamentos adaptados ampliam significativamente as possibilidades de participação e aprendizagem, especialmente quando utilizados de forma articulada ao planejamento pedagógico.

Os referenciais teóricos analisados, especialmente as contribuições de Maria Teresa Eglér Mantoan, Lev Vygotsky e Paulo Freire, reforçam que a aprendizagem ocorre por meio da mediação, da interação social e da valorização das potencialidades humanas. Esses princípios fundamentam a atuação do Atendimento Educacional Especializado e orientam a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e a equidade.

Conclui-se que o Atendimento Educacional Especializado desempenha papel indispensável para garantir o direito à educação de qualidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Entretanto, sua efetividade depende do compromisso coletivo entre governo, gestores, professores, famílias e sociedade na construção de políticas educacionais capazes de assegurar condições adequadas para sua implementação.

Também se conclui que investir na formação docente, ampliar os recursos pedagógicos, fortalecer as Salas de Recursos Multifuncionais, promover acessibilidade e incentivar o trabalho colaborativo constituem estratégias fundamentais para aperfeiçoar o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em todo o país.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado na consolidação da educação inclusiva brasileira, incentivando novas pesquisas e fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade humana, a promoção da equidade e a garantia do direito de aprender de todos os estudantes. A

construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende do reconhecimento de que cada pessoa possui capacidades, potencialidades e formas próprias de aprender, cabendo à educação criar condições para que todos possam desenvolver-se plenamente e exercer sua cidadania.

REFERÊNCIAS

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. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA TRAJETÓRIA

CHILDHOOD EDUCATION AND ITS TRAJECTORY

ELISANGELA ARAÚJO DE SOUZA
Graduação Pedagogia 2006. Pós psicopedagogia 2016. Email: lival_marques@hotmail.com. Professora de educação infantil.

RESUMO

Este trabalho busca desenvolver reflexões sobre o valor da Educação Infantil para o início da trajetória escolar, destacando também como bebês e crianças assumem papéis ativos nesse período. A abordagem adotada é de natureza bibliográfica, fundamentada em estudiosos que discutem tanto a Educação Infantil quanto a atuação docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída em 1996, já apontava a necessidade de que professores do ensino regular estruturassem seus planejamentos considerando as especificidades da primeira infância, com o propósito de fortalecer processos de inclusão e reconhecer a participação ativa das crianças em seu próprio desenvolvimento. Portanto, para que a educação seja inclusiva e favoreça o protagonismo infantil — entendido como elemento essencial na construção das experiências escolares das crianças que ingressam no Ensino Fundamental — é indispensável contar com profissionais preparados para organizar práticas pedagógicas adequadas às demandas desse público.

Palavras-chave: Educação Infantil; Especialidades; Planejamentos.

SUMMARY

This work seeks to develop reflections on the value of Early Childhood Education for the beginning of the school career, also highlighting how babies and children take on active roles during this period. The

approach adopted is bibliographic in nature, based on scholars who discuss both Early Childhood Education and teaching. The National Education Guidelines and Bases Law, established in 1996, already highlighted the need for regular education teachers to structure their plans considering the specificities of early childhood, with the purpose of strengthening inclusion processes and recognizing the active participation of children in their own development. Therefore, for education to be inclusive and encourage children's protagonism — understood as an essential element in the construction of the school experiences of children entering Elementary School — it is essential to have professionals prepared to organize pedagogical practices suited to the demands of this public.

Keywords: Early Childhood Education; Specialties; Planning.

INTRODUÇÃO

Parte-se da compreensão de que o processo de aprendizagem humana inicia-se ainda durante a gestação, quando estímulos internos e externos já influenciam a formação neurológica e emocional do bebê. Após o nascimento, esse percurso continua sendo impulsionado por adultos que atuam como mediadores, oferecendo experiências que favorecem a construção de vínculos e a expansão das capacidades cognitivas. Por esse motivo, reconhecer o papel decisivo da Educação Infantil para a continuidade da vida escolar — especialmente na transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental — torna-se indispensável.

Fujimoto (2002) destaca que investir na primeira infância, especialmente entre zero e três anos, significa promover benefícios coletivos. Crianças que vivenciam um cotidiano acolhedor, com condições adequadas para desenvolver aspectos físicos, afetivos e intelectuais, tendem a construir relações mais seguras com o ambiente social, contribuindo para comunidades mais equilibradas e confiantes.

Educadores que atuam com bebês e crianças pequenas compreendem que momentos simples do dia, como alimentação, higiene e cuidados corporais, são oportunidades riquíssimas de aprendizagem. Nessas interações, os adultos estabelecem laços que fortalecem tanto a dimensão emocional quanto a construção de conhecimentos. Ambientes familiares e escolares, quando planejados com essa perspectiva, tornam-se espaços que estimulam comunicação, acolhimento e trocas significativas.

> Historicamente, o surgimento do jardim de infância é marcado por uma concepção essencialmente pedagógica. A literatura aponta que, desde sua criação, essa instituição não se limitava ao ensino formal, mas buscava promover transformações sociais. O primeiro jardim de infância, idealizado por Froebel por volta de 1840, em Blankenburgo, tinha como propósito não apenas educar e cuidar das crianças, mas também orientar as famílias para que pudessem exercer práticas mais sensíveis e conscientes na criação de seus filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.39).

A atuação conjunta entre profissionais da Educação Infantil, famílias e comunidade amplia a capacidade de compreender as necessidades das crianças e de construir ambientes que favoreçam

seu desenvolvimento integral. Essa colaboração gera uma visão coletiva sobre o papel da escola como espaço democrático, acessível e comprometido com todos. Peralta (2004, p.24) reforça essa ideia ao afirmar que “é essencial estimular nas crianças uma percepção refinada do mundo, permitindo que observem, escutem, experimentem e transformem suas vivências em elementos que alimentam o currículo”.

Reconhecer que o aprendizado começa antes mesmo do nascimento implica adotar uma pedagogia que valorize oportunidades, afetos e experiências significativas. Peralta (2004) ressalta que amar, apoiar e criar condições reais de desenvolvimento para as crianças do século XXI constitui um desafio profundo para educadores latino-americanos, que buscam construir trajetórias mais promissoras para as novas gerações.

Essas concepções fundamentam o conjunto de reflexões teóricas que orientam a pesquisa proposta, oferecendo bases para compreender a complexidade da Educação Infantil e sua relevância na formação humana.

AS ETAPAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A etapa que abrange o período do nascimento até aproximadamente os três anos representa um momento decisivo na formação humana. Nesse intervalo, meninos e meninas constroem competências essenciais, como comunicação verbal, locomoção, interação social e domínio progressivo de funções corporais. Por isso, intervenções constantes, afetuosas e planejadas tornam-se indispensáveis para favorecer um desenvolvimento pleno. Meléndez (2003) observa que:

> Na contemporaneidade, o entendimento sobre crescimento humano ultrapassa explicações biológicas, incorporando dimensões sociais, emocionais e culturais que influenciam profundamente a formação das pessoas.

Estimular o desenvolvimento humano exige a articulação de diferentes campos do conhecimento, permitindo compreender como indivíduos amadurecem e se transformam em diálogo com o ambiente. Nesse sentido, Meléndez (2003, P.97) defende a “integração de saberes que possibilitem criar estratégias de proteção, incentivo, aprendizagem e acompanhamento capazes de fortalecer a qualidade de vida das novas gerações”.

Com o avanço das pesquisas sobre desenvolvimento humano, reconhece-se que a herança genética não é o único fator determinante. As relações estabelecidas com adultos, a presença de afeto, a oferta de recursos e as oportunidades disponíveis no cotidiano moldam profundamente a evolução das crianças. Essa perspectiva orienta práticas pedagógicas voltadas à primeira infância, especialmente para bebês e crianças menores de três anos, pois evidencia que as ações educativas devem considerar as necessidades emocionais, sociais e cognitivas que emergem nessa fase. Assim, o trabalho docente precisa criar condições para que cada criança vivencie experiências que contribuam para seu bem-estar e para sua inserção harmoniosa no grupo social.

Rocha (2001, p.98) destaca que:

> A escola ocupa um lugar privilegiado na construção do conhecimento, reconhecendo o estudante como sujeito central do processo educativo. Na Educação Infantil, essa centralidade se manifesta nas relações que se estabelecem em um ambiente coletivo, onde crianças de zero a seis anos convivem, exploram e aprendem por meio de interações significativas.

Um aspecto pedagógico essencial é a valorização do contato humano sensível e acolhedor. A partir dessa convivência, as crianças ampliam sua capacidade de investigar o mundo e de relacionar-se com o que as cerca. Meléndez (2003, p.43) reforça que:

> Bebês demonstram preferência clara por estímulos humanos desde o nascimento, respondendo de maneira mais intensa ao rosto e à voz de seus cuidadores do que a objetos ou brinquedos. Isso evidencia que o vínculo afetivo é um componente estruturante da aprendizagem.

Como já mencionado, os três primeiros anos de vida são marcados por transformações rápidas nas habilidades motoras, cognitivas e emocionais. Nesse período, as crianças desenvolvem formas iniciais de ação, estratégias de autorregulação e modos de compreender o ambiente imediato. Essas descobertas constituem a base para aprendizagens futuras e para a construção de sua identidade.

> A educação destinada às crianças de zero a cinco ou seis anos ocorre em ambientes coletivos, públicos ou privados, que não pertencem ao espaço doméstico e que funcionam em parceria com as famílias. Esses locais, conhecidos como creches e pré-escolas, são reconhecidos como instituições educacionais integrantes dos sistemas de ensino, conforme regulamentações específicas que dialogam com a legislação vigente (SILVA; VIEIRA, 2008, p.64).

Durante o segundo ano de vida, as estruturas cognitivas das crianças tornam-se mais refinadas, ampliando sua capacidade de comunicação, exploração e interação com o meio. Nessa fase, já demonstram intenções claras, desejos próprios e crescente autonomia para manipular objetos e compreender relações no ambiente. Pitluk (2001) destaca que os três primeiros anos constituem um período decisivo para a formação neurológica, sendo profundamente influenciado pela qualidade das interações estabelecidas com adultos e outras crianças.

Por essa razão, o autor enfatiza que a ação pedagógica na Educação Infantil deve ser intencional, planejada e sensível às particularidades de cada criança. As propostas educativas precisam considerar o estágio evolutivo, as formas de aprender, as necessidades emocionais e a singularidade de cada sujeito, garantindo experiências significativas e adequadas ao seu ritmo de desenvolvimento.

Ao compreender que a Educação Infantil envolve simultaneamente o ato de cuidar e o ato de educar, percebe-se que essa concepção impacta diretamente a organização das vivências nas creches e pré-escolas. Tais instituições assumem características próprias, distintas tanto da dinâmica familiar quanto da escola voltada às crianças maiores, configurando um espaço educativo com identidade própria (BUJES, 2001).

Desde a concepção, meninos e meninas são sujeitos de direitos, portadores de potencialidades biológicas, psicológicas e sociais que orientam processos de autorrealização e participação ativa no grupo ao qual pertencem (PERALTA, 2004). A autora ressalta que o contexto contemporâneo exige

que crianças sejam reconhecidas como seres afetivos e competentes, que carregam uma herança genética e se desenvolvem por meio de experiências vividas em ambientes que ofereçam proteção, afeto e oportunidades. Esses elementos, articulados a valores compartilhados, orientam o trabalho educativo dos adultos responsáveis por sua formação.

Barbosa (2008) observa que a pré-escola brasileira tem buscado superar práticas assistencialistas que historicamente marcaram sua trajetória. A autora aponta que, por muito tempo, não se exigia formação acadêmica dos profissionais e tampouco se valorizava o papel pedagógico da escuta, essencial para que crianças com dificuldades de aprendizagem pudessem expressar pensamentos, opiniões e modos próprios de compreender o mundo.

Veiga (2001) reforça que as mudanças provocadas pela Lei de Diretrizes e Bases foram fundamentais para que a Educação Infantil avançasse no país. Sem essas transformações, o Brasil permaneceria em um cenário de atraso semelhante ao de nações que não possuem políticas estruturadas para a primeira infância.

Kinney (2009, p.59) acrescenta que:

> Os educadores devem elaborar seus planejamentos considerando as necessidades específicas das crianças pequenas, suas formas de comunicação e suas capacidades individuais. A didática precisa ser ajustada para atender às singularidades de cada criança, favorecendo aprendizagens que respeitem sua identidade e seu modo de estar no mundo.

Essas condições fundamentam o projeto educativo aqui discutido, que busca desenvolver estratégias capazes de auxiliar professores na compreensão e no acompanhamento do comportamento das crianças em sala de aula. Senge (2005) argumenta que práticas pedagógicas bem estruturadas devem explorar as potencialidades individuais, promovendo inclusão e transformações que contribuam para a formação de cidadãos críticos, criativos e capazes de construir opiniões próprias.

É importante reconhecer que o modelo de Educação Infantil proposto não é rígido nem definitivo. Para ser implementado em um país diverso como o Brasil, precisa de ajustes contínuos que considerem as especificidades culturais de cada região. O primeiro passo para essa transformação é investir na formação dos profissionais, capacitando-os para compreender a variedade de linguagens que as crianças produzem.

Experiências desenvolvidas em diferentes localidades mostram que a criatividade infantil é vasta e surpreendente, exigindo educadores preparados para estimulá-la e transformá-la em aprendizagens significativas. No entanto, apesar de iniciativas promissoras, o país ainda enfrenta desafios para alcançar um padrão elevado de qualidade na Educação Infantil, especialmente na rede pública, onde questões sociais, estruturais e culturais impactam diretamente o processo educativo.

A INFÂNCIA E A CRIANÇA

A noção de criança, em muitos contextos, foi tradicionalmente associada à ausência de maturidade, experiência ou integração plena na vida social. Entretanto, essa compreensão não se

limita ao critério etário: ela envolve papéis sociais específicos que variam conforme a posição da família na estrutura econômica. O modo como cada criança participa da vida comunitária, o tempo dedicado à escolarização, as responsabilidades cotidianas e o processo de socialização dependem diretamente das condições materiais e culturais do grupo ao qual pertence. Por isso, é inadequado imaginar uma infância homogênea; existem múltiplas infâncias, marcadas por trajetórias distintas e oportunidades desiguais.

Quando se adota uma visão abstrata da infância, corre-se o risco de interpretar a criança como portadora de uma "natureza infantil" universal, desvinculada das circunstâncias concretas em que vive. A perspectiva sociológica, ao contrário, defende que a criança deve ser compreendida em relação ao contexto histórico, econômico e cultural que molda sua existência. Sonia Kramer (1987) organiza essa discussão em três eixos fundamentais.

O primeiro eixo evidencia que o valor atribuído à infância não foi sempre o mesmo. A ideia de que crianças merecem atenção especial é resultado de transformações políticas e econômicas que alteraram a estrutura social. O segundo eixo analisa como diferentes correntes pedagógicas — tanto a tradicional quanto a renovadora — construíram concepções de infância baseadas em noções de essência infantil. O terceiro eixo aborda a teoria da privação cultural, que fundamentou práticas de educação compensatória voltadas para grupos considerados "carentes" de determinados repertórios culturais.

O sentimento de infância não se confunde com afeto pelas crianças; refere-se ao reconhecimento de que elas possuem características próprias que as diferenciam dos adultos e que exigem condições específicas para seu desenvolvimento. Philippe Ariès, ao investigar a história da infância, destaca dois aspectos importantes. O primeiro é o elevado índice de mortalidade infantil que marcou sociedades antigas — realidade que ainda persiste entre grupos socialmente vulneráveis em países dependentes. O segundo é a existência de duas atitudes contraditórias que moldam o olhar adulto: uma que enxerga a criança como inocente e graciosa, digna de proteção, e outra que a considera incompleta, necessitando de orientação e disciplina.

Essas duas visões compõem o sentimento moderno de infância, que surge junto com a redefinição da instituição familiar. Não é a família que se torna nova, mas o modo como ela passa a ser percebida: um espaço privado, íntimo, responsável por funções que antes eram compartilhadas pela comunidade. A infância, nesse contexto, torna-se parte de um projeto familiar que busca preservar a pureza da criança e, ao mesmo tempo, fortalecer sua capacidade de raciocínio e caráter. Para Kramer (1987), essas duas ideias — inocência e razão
— não são opostas; juntas, sustentam a concepção de criança como portadora de uma essência própria.

A infância, tal como entendida hoje, não existiu em todas as épocas. Ela emerge com a sociedade capitalista urbano-industrial, que redefine o papel da criança na coletividade. A nova organização social cria diferentes classes, e em cada uma delas a criança ocupa posições distintas. A noção de uma infância universal, divulgada pelas classes dominantes, baseia-se em um modelo

específico de criança — dependente, escolarizada e protegida — que não corresponde às realidades vividas por grupos populares. Assim, a ideia de infância é histórica, socialmente construída e profundamente marcada pelas desigualdades.

A PASSAGE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa uma das mudanças mais significativas da trajetória escolar das crianças. Esse processo, conhecido como transição educacional, envolve a movimentação de um ciclo para outro, exigindo que as crianças enfrentem transformações relacionadas às interações sociais, ao modo de ensinar, ao ambiente físico, à organização do tempo, às rotinas e às formas de aprender. Trata-se de um momento intenso, marcado por novas exigências e pela necessidade de adaptação.

Segundo processos formativos descritos por Santa Catarina (2014), o percurso educativo deve oferecer experiências variadas, contemplando diferentes áreas do conhecimento e dimensões éticas, estéticas e políticas. Uma única atividade não é capaz de desenvolver todas as capacidades humanas; por isso, a escola precisa garantir vivências diversificadas que ampliem o repertório cultural das crianças.

Nas últimas décadas, a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental tornou-se um tema recorrente em pesquisas internacionais e brasileiras. Esses estudos evidenciam que, ao ingressar em um novo ciclo, a criança precisa reorganizar sua relação com o espaço, com os colegas, com os professores e com as práticas pedagógicas. A adaptação envolve tanto aspectos emocionais quanto cognitivos, exigindo que a escola compreenda esse momento como uma etapa delicada e decisiva.

Quinteiro e Carvalho (2012, p.27) defendem que:

> Participar, brincar e aprender são direitos fundamentais das crianças e devem ser assegurados em qualquer fase da escolarização. A escola, portanto, deve criar condições para que elas se apropriem dos elementos culturais por meio de experiências significativas, independentemente da etapa em que se encontram.

Pesquisas recentes apontam que o primeiro desafio da transição é promover um sentimento de pertencimento ao novo ambiente. As crianças precisam sentir que o espaço escolar lhes pertence, que são acolhidas e que suas emoções são reconhecidas. Além disso, práticas pedagógicas que antecipam o contato com o novo ambiente — como visitas, integração entre turmas e atividades compartilhadas — contribuem para reduzir a ansiedade e facilitar a adaptação.

Outro ponto destacado pelos estudos é que a transição pode influenciar diretamente o desempenho escolar. Uma mudança bem conduzida favorece o desenvolvimento social e cognitivo, enquanto uma transição abrupta pode gerar insegurança, desmotivação e dificuldades de

aprendizagem.

Quinteiro e Carvalho (2012, p.35) observam que:

> Tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais, o tempo dedicado ao brincar é frequentemente reduzido. Essa diminuição progressiva da ludicidade acompanha a passagem para o Ensino Fundamental, onde as brincadeiras são substituídas por atividades centradas nos conteúdos escolares. Essa mudança, porém, nem sempre respeita as necessidades das crianças, que ainda dependem do jogo simbólico para organizar emoções, construir conhecimentos e desenvolver autonomia.

Nos últimos anos, pesquisas passaram a considerar a criança como informante central, reconhecendo sua capacidade de expressar percepções sobre a transição escolar. Essa mudança teórica reforça a compreensão da criança como sujeito histórico, social e portador de direitos, o que fortalece a importância da Educação Infantil como etapa essencial para o desenvolvimento psíquico.

Fortuna (2000, p.77) destaca que:

> Uma aula lúdica se aproxima do ato de brincar: é criativa, espontânea, aberta ao inesperado e capaz de envolver profundamente quem participa. Para Winnicott, brincar é uma forma de existir no mundo; portanto, aprender com prazer depende da possibilidade de viver experiências lúdicas. Uma aula que desafia, instiga e permite ação transforma professores e alunos em protagonistas do processo educativo.

A passagem da ludicidade para atividades de estudo traz mudanças radicais nas exigências feitas às crianças. Muitas vezes, as normas e comportamentos esperados no Ensino Fundamental entram em conflito com suas motivações internas, dificultando a apropriação dos conteúdos e o desenvolvimento do pensamento teórico. Por isso, compreender a transição como um processo gradual, sensível e planejado é fundamental para garantir que as crianças avancem com segurança, autonomia e alegria.

A criança é reconhecida como o eixo das práticas pedagógicas e como sujeito histórico, social e portador de direitos. É nas interações cotidianas — com adultos, colegas, objetos e ambientes — que ela constrói sua identidade individual e coletiva. Nesse processo, imagina, cria, brinca, experimenta, observa, elabora perguntas, expressa desejos, produz narrativas e atribui significados ao mundo natural e social, tornando-se autora de cultura (BRASIL, 2009).

A psicologia histórico-cultural, ao investigar o desenvolvimento humano, afirma que o percurso psíquico não é determinado por etapas universais e fixas. Em vez disso, cada período do desenvolvimento é condicionado pela forma como a sociedade organiza a vida das pessoas em determinado momento histórico. Assim, diferentes culturas produzem diferentes modos de crescer, aprender e se relacionar, o que implica trajetórias de desenvolvimento também distintas. Essa perspectiva rejeita a ideia de fases naturais válidas para todos os indivíduos, independentemente do contexto.

Outro princípio fundamental dessa teoria é que a idade cronológica não define, por si só, o período de desenvolvimento psíquico. A idade funciona como um marcador relativo, influenciado pelas condições sociais, culturais e históricas que moldam a vida da criança. O que determina o período do

desenvolvimento é a atividade predominante que organiza sua relação com o mundo.

Na fase pré-escolar, o brincar de papéis sociais — como imitar profissões, reproduzir situações familiares ou criar personagens — torna-se a atividade central que orienta o desenvolvimento. É por meio desse tipo de jogo simbólico que a criança compreende regras sociais, amplia sua imaginação, experimenta diferentes posições e constrói formas complexas de pensamento. Já no início da escolarização, a atividade de estudo passa a ocupar esse lugar de orientação, tornando-se o eixo que estrutura novas formas de raciocínio, atenção, memória e compreensão conceitual.

Essa mudança de atividade dominante não significa apenas uma troca de tarefas, mas uma reorganização profunda da maneira como a criança se relaciona com o conhecimento, com os outros e consigo mesma. Por isso, compreender a criança como sujeito ativo, inserido em um contexto histórico e cultural, é essencial para construir práticas pedagógicas que respeitem sua singularidade e favoreçam seu desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola ocupa, na sociedade contemporânea, um lugar essencial como instituição responsável por inserir crianças, jovens e adultos na vida social. Ela se tornou um dos principais espaços de formação humana, desempenhando papel decisivo na construção de conhecimentos, valores e modos de convivência. No caso da Educação Infantil, essa instituição também passou por transformações profundas, impulsionadas pelas exigências de uma sociedade em constante mudança. O cenário educativo atual exige novas formas de organização, novas funções e novas práticas que respondam às necessidades das crianças e às demandas culturais do presente.

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental constitui um momento delicado e complexo, capaz de influenciar toda a trajetória escolar das crianças. Por isso, é fundamental garantir continuidade entre as duas etapas, evitando rupturas bruscas que possam gerar insegurança ou dificuldades de adaptação. Quando essa transição é planejada com cuidado, ela favorece o bem-estar emocional, cognitivo e social dos estudantes, fortalecendo sua relação com a escola e com o processo de aprendizagem.

Transições bem estruturadas devem ser centradas na criança, conduzidas por profissionais preparados, articuladas entre os diferentes segmentos da escola e orientadas por um currículo coerente e alinhado. Quando esses elementos estão presentes, os efeitos positivos das experiências vividas na primeira infância tendem a se prolongar ao longo dos anos iniciais e até mesmo nas etapas posteriores da escolarização.

Diversas pesquisas confirmam que viver essa mudança de maneira acolhedora e organizada contribui para o sucesso escolar futuro. Crianças que se sentem pertencentes ao novo ambiente, que compreendem as rotinas e que estabelecem vínculos com professores e colegas tendem a enfrentar a nova etapa com mais segurança, autonomia e motivação.

Portanto, a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental deve ser reconhecida como

um processo significativo, que merece atenção especial.

Mais do que uma simples mudança de sala ou de professor, trata-se de uma etapa que reorganiza a vida da criança, exigindo que a escola assuma a responsabilidade de torná-la uma experiência positiva, humana e formativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 07 ago.2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**
/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.1. Brasília: MEC\SEF, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola Infantil: Pra que te quero?** (livro: Educação Infantil pra que te quero? CRAIDY E KAERCHER. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma, OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. **A História Da Educação Integral / Em Tempo Integral Na Escola Pública Brasileira**, InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.

FUJIMOTO, G. (maio de 2002). **Atenção integral na primeira infância: os desafios do século XXI.** Trabalho apresentado no 2º Encontro de Educação Inicial e Pré-Escolar, México, Monterrey. Disponível em: http://www.cendi.org/interiores/encuentro2002/arch/p_gaby.htm. Acesso em 03 ago.2026.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

MELÉNDEZ, L. (27 de maio de 2003). **Novas ideias sobre a estimulação do desenvolvimento integral em bebês.** Palestra de abertura apresentada na celebração do 15º Aniversário do INEINA. Heredia, Costa Rica: Instituto de Estudos Interdisciplinares de Crianças e Adolescentes, Universidade Nacional. Disponível em: http://66.160.203.127/CMS/images/stories/variospdfs/ladyestimulacion2003.pdf. Acesso em 13 ago.2026.

OLIVEIRA, Z. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7ª ed. São Paulo. Cortez, 2011.

PASCHOAL, J.D.; MACHADO, M.C.G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista Histedbr on-line, v. 9, n. 33, p. 78-

95, 2009.

PERALTA, M.V. **Na construção de uma pedagogia para crianças do século XXI.** Contribuições da América Latina. Madri: OIE. 2004.

PITLUK, L. **O jardim de infância: uma instituição educacional**. In L. Pitluk (Coord.), **Jardín Maternal III, Um desafio a favor da infância** (Coleção 0 a 5, Educação infantil, pp. 6-21). Buenos Aires: Edições de notícias educacionais. 2001.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. **Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola!** In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde. Educação Infantil e Formação de Professores. Florianópolis: da Ufsc, 2012. p. 256.

ROCHA, E.A.C. **A pedagogia e a Educação Infantil.** Revista Brasileira de Educação, n. 16, p , jan./fev./ mar./abr. 2001.

SILVA, Isabel de Oliveira e.; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Educação Infantil: bases históricas, políticas e sociais. Educação Infantil no Brasil: direitos, finalidades e a questão dos profissionais**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2008.



A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO LIVRE NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

THE IMPORTANCE OF FREE MOVEMENT IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN FROM 0 TO 3 YEARS OLD

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 analisa a importância do movimento livre no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos no contexto da Educação Infantil, destacando sua contribuição para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social. Com base em abordagens contemporâneas, compreende-se que o movimento não deve ser restringido ou antecipado por intervenções adultocêntricas, mas respeitado como uma manifestação natural da criança em interação com o ambiente. Nesse sentido, a perspectiva de Emmi Pikler fundamenta a defesa do movimento livre, ao afirmar que o desenvolvimento motor ocorre de forma mais saudável quando a criança tem liberdade para explorar, experimentar e descobrir suas próprias possibilidades corporais. Além disso, dialoga-se com Henri Wallon, que destaca a relação entre movimento, emoção e construção do conhecimento, e com Lev Vygotsky, ao evidenciar a importância das interações e do ambiente no processo de desenvolvimento infantil. A organização de espaços seguros, estimulantes e acessíveis é apontada como elemento essencial para garantir a autonomia e o protagonismo das crianças pequenas. Dessa forma, o papel do educador não é o de conduzir ou acelerar o desenvolvimento, mas de observar, respeitar e criar condições favoráveis para que ele ocorra de maneira natural e significativa. Conclui-se que o movimento livre é um direito da criança e um princípio fundamental para práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento integral na primeira infância.

Palavras-chave: Movimento livre; Primeira infância; Desenvolvimento infantil; Educação Infantil; Autonomia.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of free movement in the development of children aged 0 to 3 within the context of early childhood education, highlighting its contribution to motor, cognitive, emotional, and social development. Drawing on contemporary approaches, the understanding is that movement should not be restricted or prematurely induced by adult-centric interventions but rather respected as a natural manifestation of the child interacting with their environment. In this regard, Emmi Pikler's perspective underpins the advocacy for free movement, asserting that motor development proceeds more healthily when children are free to explore, experiment, and discover their own bodily capabilities. Furthermore, the article engages with the ideas of Henri Wallon—who emphasizes the relationship between movement, emotion, and knowledge construction—and Lev Vygotsky, highlighting the importance of interactions and the environment in the process of child development. The organization of safe, stimulating, and accessible spaces is identified as an essential element for ensuring the autonomy and active agency of young children. Thus, the educator's role is not to direct or accelerate development, but to observe, respect, and create favorable conditions for it to unfold naturally and meaningfully. The article concludes that free movement is a child's right and a fundamental principle for pedagogical practices that value holistic development in early childhood.

Keywords: Free movement; Early childhood; Child development; Early childhood education; Autonomy.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, especialmente no atendimento a crianças de 0 a 3 anos, tem avançado significativamente no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ativa em seu processo de desenvolvimento e capaz de interagir com o meio desde os primeiros meses de vida. Nesse contexto, o movimento assume um papel central, não apenas como expressão corporal, mas como linguagem, forma de exploração do mundo e meio fundamental para a construção de conhecimentos. Entre as abordagens contemporâneas, destaca-se a valorização do movimento livre, compreendido como a possibilidade de a criança desenvolver suas habilidades motoras de forma autônoma, respeitando seu ritmo e suas iniciativas.

Historicamente, práticas educativas voltadas à primeira infância foram marcadas por intervenções adultocêntricas, nas quais o desenvolvimento motor era frequentemente conduzido, estimulado ou até mesmo antecipado pelo adulto. No entanto, estudos mais recentes têm questionado essa lógica, apontando que a liberdade de movimento contribui de maneira mais significativa para o desenvolvimento global da criança. Nesse sentido, Emmi Pikler defende que "a criança deve ter liberdade para se mover

e desenvolver-se a partir de suas próprias iniciativas", ressaltando que o movimento autônomo favorece não apenas o desenvolvimento físico, mas também a segurança emocional e a confiança em si mesma.

Além disso, o movimento está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento afetivo e cognitivo. Para Henri Wallon, o corpo é o primeiro instrumento de relação da criança com o mundo, sendo por meio dele que ela expressa emoções, estabelece vínculos e inicia sua interação social. O autor afirma que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, articulando movimento, emoção e inteligência, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a ação corporal como elemento estruturante da aprendizagem.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Lev Vygotsky também contribui para essa discussão ao destacar que o desenvolvimento da criança se dá nas interações com o meio e com os outros sujeitos. Embora não trate diretamente do conceito de movimento livre, sua teoria evidencia que a aprendizagem ocorre a partir das experiências vividas, o que inclui as explorações corporais realizadas pela criança em ambientes que favoreçam sua autonomia. Assim, o espaço educativo deve ser organizado de modo a possibilitar a livre movimentação, a experimentação e a descoberta.

Nesse contexto, o papel do educador é ressignificado. Em vez de conduzir ou acelerar o desenvolvimento motor, cabe a ele observar atentamente, garantir a segurança e oferecer condições adequadas para que a criança explore o ambiente de forma livre e espontânea. Essa postura exige formação, sensibilidade e compreensão das necessidades da primeira infância, além de uma prática pedagógica fundamentada em princípios que respeitem a singularidade de cada criança.

Dessa forma, discutir a importância do movimento livre na Educação Infantil implica refletir sobre concepções de infância, práticas pedagógicas e organização dos espaços educativos. Trata-se de reconhecer que o desenvolvimento infantil não deve ser imposto, mas construído a partir das experiências da própria criança. Assim, este artigo tem como objetivo analisar como o movimento livre contribui para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 3 anos, destacando sua relevância para práticas educativas mais respeitosas, humanizadas e alinhadas às necessidades da primeira infância.

O MOVIMENTO COMO LINGUAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

O movimento, nos primeiros anos de vida, constitui uma das principais formas de expressão da criança, antecedendo e sustentando o desenvolvimento da linguagem verbal. Desde o nascimento, o bebê utiliza o corpo para comunicar suas necessidades, desejos e emoções, estabelecendo uma relação ativa com o mundo que o cerca. Gestos, olhares, movimentos de braços e pernas, mudanças posturais e deslocamentos são formas legítimas de linguagem, por meio das quais a criança interage com o ambiente e com os outros. Nesse sentido, compreender o movimento como linguagem implica reconhecer que o corpo fala, expressa e produz sentidos.

De acordo com Henri Wallon, o desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada, envolvendo dimensões motoras, afetivas e cognitivas. Para o autor, “o movimento é a primeira forma de expressão da vida psíquica”, evidenciando que a ação corporal não pode ser dissociada das emoções e do pensamento (WALLON, 2007). Assim, ao se movimentar, a criança não apenas exercita seu corpo, mas também constrói relações, manifesta sentimentos e organiza suas experiências. O movimento, portanto, é um meio fundamental de comunicação e aprendizagem.

Além disso, o corpo em movimento permite à criança explorar o ambiente, descobrir possibilidades e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo. Ao rolar, engatinhar, sentar, levantar e caminhar, o bebê vivencia experiências que envolvem equilíbrio, coordenação, força e percepção espacial. Essas experiências não ocorrem de forma isolada, mas estão imersas em um contexto relacional, no qual o olhar, a presença e a interação com o outro desempenham papel essencial. Nesse sentido, Lev Vygotsky contribui ao afirmar que o desenvolvimento se dá nas interações sociais, o que inclui as trocas estabelecidas a partir das ações corporais da criança.

A compreensão do movimento como linguagem também exige do educador uma escuta sensível e atenta às manifestações corporais do bebê. Como a linguagem verbal ainda está em construção, cabe ao adulto interpretar gestos, expressões e movimentos como formas de comunicação, respondendo de maneira adequada e respeitosa. Essa escuta corporal amplia as possibilidades de interação e fortalece os vínculos afetivos, fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Outro aspecto relevante diz respeito à valorização da iniciativa da criança. Quando o movimento é reconhecido como linguagem, o educador passa a respeitar e incentivar as ações espontâneas do bebê, evitando intervenções desnecessárias que possam limitar sua expressão. Nessa perspectiva, Emmi Pikler defende que a criança deve ter liberdade para se movimentar e explorar o ambiente a partir de suas próprias iniciativas, pois é nesse processo que constrói confiança, autonomia e conhecimento sobre seu corpo.

Além disso, ao compreender o movimento como linguagem, amplia-se a concepção de aprendizagem na Educação Infantil. O conhecimento não se restringe à aquisição de conteúdos formais, mas se constrói nas experiências vividas, nas interações e nas explorações corporais. O movimento torna-se, assim, um meio pelo qual a criança pensa, sente e aprende, articulando diferentes dimensões do desenvolvimento.

Portanto, reconhecer o movimento como linguagem na primeira infância é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, respeitosas e alinhadas às necessidades das crianças. Essa compreensão valoriza o protagonismo infantil, fortalece as interações e contribui para um desenvolvimento integral, no qual o corpo é entendido como elemento central na constituição do sujeito.

MOVIMENTO LIVRE E AUTONOMIA INFANTIL

O movimento livre constitui um princípio fundamental para a promoção da autonomia na primeira infância, especialmente no período de 0 a 3 anos, em que a criança constrói suas primeiras relações com o próprio corpo e com o ambiente. Ao possibilitar que o bebê se movimente sem intervenções excessivas do adulto, cria-se um contexto favorável para que ele descubra, experimente e compreenda suas próprias capacidades corporais. Nesse processo, a autonomia não é ensinada de forma direta, mas construída gradualmente a partir das experiências vividas pela própria criança.

Historicamente, práticas educativas e familiares foram marcadas pela antecipação de etapas do desenvolvimento motor, como colocar o bebê sentado, em pé ou incentivá-lo a andar antes de estar preparado. Essas intervenções, embora muitas vezes bem-intencionadas, podem limitar a experiência corporal da criança e interferir em seu desenvolvimento natural. Em contraposição a essa lógica, Emmi Pikler defende que “a criança deve ter liberdade para se desenvolver por meio de suas próprias iniciativas, sem ser colocada em posições que ainda não conquistou sozinha” (PIKLER, 2010). Essa abordagem valoriza o tempo da criança e reconhece sua competência para aprender por meio da ação.

Ao se movimentar livremente, o bebê desenvolve habilidades motoras de forma mais segura e consistente, pois aprende a controlar seu corpo a partir de tentativas, erros e descobertas. Esse processo contribui para o fortalecimento da coordenação motora, do equilíbrio e da percepção corporal, além de favorecer a construção da confiança em si mesmo. A criança que experimenta o movimento de forma autônoma tende a se tornar mais segura, pois reconhece seus próprios limites e potencialidades.

Além do aspecto motor, a autonomia construída por meio do movimento livre também impacta o desenvolvimento emocional e social. Ao perceber que é capaz de agir sobre o ambiente e produzir efeitos, a criança desenvolve sentimentos de competência e autoestima. Para Henri Wallon, o desenvolvimento emocional está profundamente relacionado às experiências vividas pela criança em interação com o meio, sendo a ação corporal um elemento central nesse processo. Assim, o movimento livre contribui para a formação de uma criança mais confiante, ativa e participativa.

Outro aspecto importante é que a autonomia não significa ausência de cuidado ou de presença do adulto. Pelo contrário, ela se constrói em um ambiente seguro, no qual o educador organiza o espaço, garante proteção e observa atentamente as ações da criança. Nesse sentido, o papel do adulto é criar condições para que o bebê possa explorar o ambiente com liberdade, intervindo apenas quando necessário. Essa postura exige sensibilidade e compreensão do desenvolvimento infantil, evitando práticas que limitem ou controlem excessivamente o movimento.

A perspectiva de Lev Vygotsky também contribui para essa discussão ao destacar que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais. Embora o movimento livre valorize a iniciativa da criança, ele não se dá de forma isolada, mas em um contexto relacional, no qual o adulto oferece suporte,

encorajamento e segurança. Dessa forma, a autonomia é construída na relação com o outro, e não na ausência dele.

Portanto, o movimento livre é um elemento essencial para a promoção da autonomia na primeira infância, pois permite que a criança se reconheça como sujeito ativo, capaz de agir, explorar e aprender. Ao respeitar o tempo e as iniciativas do bebê, o educador contribui para a formação de indivíduos mais seguros, confiantes e protagonistas de seu próprio desenvolvimento.

O PAPEL DO AMBIENTE NA PROMOÇÃO DO MOVIMENTO LIVRE

A promoção do movimento livre na Educação Infantil está diretamente relacionada à qualidade e à intencionalidade da organização do ambiente educativo. Para crianças de 0 a 3 anos, o espaço não é apenas um local físico, mas um elemento ativo no processo de desenvolvimento, que pode tanto favorecer quanto limitar as possibilidades de ação e exploração. Nesse sentido, pensar o ambiente como promotor do movimento livre implica planejá-lo de forma segura, acessível e estimulante, respeitando as necessidades e potencialidades dos bebês.

A abordagem de Reggio Emilia contribui significativamente para essa reflexão ao considerar o ambiente como o “terceiro educador”. Essa concepção reconhece que o espaço comunica, orienta comportamentos e influencia as experiências das crianças. Assim, um ambiente bem estruturado convida à exploração, à curiosidade e à autonomia, enquanto espaços restritivos ou desorganizados podem inibir o movimento e limitar o desenvolvimento.

Para garantir o movimento livre, é fundamental que o ambiente ofereça segurança física, permitindo que o bebê se movimente sem riscos. Isso inclui pisos adequados, ausência de objetos perigosos, mobiliário apropriado à faixa etária e espaços amplos que possibilitem deslocamentos como rolar, engatinhar, sentar-se e caminhar. A segurança, nesse contexto, não deve ser confundida com controle excessivo, mas entendida como condição para que a criança explore com liberdade e confiança.

Além da segurança, a acessibilidade dos materiais é um fator essencial. Os objetos devem estar ao alcance das crianças, possibilitando que elas escolham, manipulem e explorem de forma autônoma. Materiais simples, como blocos, tecidos, objetos de diferentes texturas e tamanhos, podem enriquecer as experiências corporais e sensoriais. A disposição desses elementos no espaço deve favorecer a circulação e a descoberta, evitando a centralização de objetos ou a dependência constante do adulto.

Outro aspecto relevante é a organização do ambiente em diferentes áreas ou cantos, que possibilitem разнообразные experiências. Espaços destinados ao movimento, ao descanso e à exploração sensorial contribuem para que a criança reconheça o ambiente e se sinta segura nele. Essa organização também favorece a construção de referências espaciais, importantes para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

A contribuição de Emmi Pikler reforça a importância de um ambiente que permita a livre movimentação desde os primeiros meses de vida. Em sua abordagem, o bebê deve ter espaço para se mover no chão, sem ser colocado em posições que ainda não conquistou, o que possibilita o desenvolvimento motor de forma natural e progressiva. Essa perspectiva valoriza o protagonismo da criança e reconhece o ambiente como elemento facilitador desse processo.

Além disso, o ambiente também deve considerar a dimensão estética e afetiva. Espaços organizados, limpos, com iluminação adequada e elementos visuais agradáveis contribuem para o bem-estar das crianças. Um ambiente acolhedor transmite segurança e favorece a permanência e o envolvimento da criança nas atividades.

O papel do educador, nesse contexto, é fundamental na organização e constante avaliação do ambiente. Cabe a ele observar como as crianças utilizam o espaço, identificar possíveis barreiras e reorganizar o ambiente conforme as necessidades observadas. Essa prática exige sensibilidade e reflexão contínua, garantindo que o espaço esteja sempre alinhado às propostas pedagógicas e ao desenvolvimento das crianças.

Portanto, o ambiente educativo é um elemento central na promoção do movimento livre, sendo responsável por criar condições para que a criança explore, experimente e se desenvolva de forma autônoma. Quando planejado com intencionalidade pedagógica, o espaço torna-se um aliado do educador, contribuindo para experiências ricas, seguras e significativas na primeira infância.

MOVIMENTO, DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E APRENDIZAGEM

O movimento, na primeira infância, está profundamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo, constituindo-se como uma das principais vias pelas quais a criança constrói conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo. Longe de ser apenas uma atividade física, o movimento envolve percepção, experimentação, resolução de problemas e construção de significados. Ao agir sobre o ambiente, a criança estabelece relações, testa hipóteses e desenvolve estruturas mentais que fundamentam o pensamento.

Segundo Jean Piaget, o conhecimento se constrói a partir da ação, especialmente no estágio sensório-motor, que compreende os primeiros anos de vida. Nesse período, a criança aprende por meio da exploração ativa do ambiente, utilizando o corpo como principal instrumento de interação. Ao manipular objetos, deslocar-se pelo espaço e experimentar diferentes movimentos, o bebê desenvolve noções fundamentais, como permanência do objeto, causalidade e relações espaciais. Assim, o movimento livre favorece a construção do pensamento, pois permite à criança vivenciar experiências que estimulam a inteligência.

Além disso, o movimento contribui para o desenvolvimento da atenção, da memória e da percepção. Ao explorar o ambiente, a criança observa, compara, reconhece padrões e organiza informações, processos

essenciais para a aprendizagem. Por exemplo, ao tentar alcançar um objeto, o bebê precisa coordenar seus movimentos, ajustar sua postura e persistir na ação, desenvolvendo habilidades cognitivas importantes. Essas experiências, embora simples, são fundamentais para a construção de conhecimentos mais complexos ao longo da vida.

A perspectiva de Lev Vygotsky amplia essa compreensão ao destacar o papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo. Para o autor, a aprendizagem ocorre nas relações com o outro e com o meio, sendo mediada pela linguagem e pela cultura. Nesse sentido, o movimento não ocorre de forma isolada, mas em um contexto social, no qual o educador e os demais sujeitos participam ativamente. Ao interagir com o adulto durante suas explorações, a criança amplia suas possibilidades de aprendizagem, construindo significados a partir das experiências vividas.

Outro aspecto relevante é a relação entre movimento e resolução de problemas. Ao se deparar com desafios, como subir em um objeto, alcançar algo distante ou equilibrar-se, a criança mobiliza estratégias, testa alternativas e aprende com seus próprios erros. Esse processo favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de adaptação, habilidades essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. O movimento livre, ao permitir essas experiências, contribui para a formação de uma criança mais ativa e investigativa.

Além disso, o movimento está diretamente ligado ao desenvolvimento da linguagem. Embora a linguagem verbal ainda esteja em construção nos primeiros anos de vida, as experiências corporais contribuem para a organização do pensamento e para a compreensão do mundo, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem. Ao explorar o ambiente, a criança constrói significados que posteriormente serão expressos por meio da fala.

A relação entre movimento e emoção também deve ser considerada, uma vez que o estado emocional da criança influencia diretamente sua disposição para aprender. Para Henri Wallon, emoção e cognição são inseparáveis, sendo o movimento um elo entre essas dimensões. Quando a criança se sente segura e confiante para explorar, suas experiências tornam-se mais significativas e favorecem a aprendizagem.

O papel do educador, nesse contexto, é fundamental para potencializar as experiências de movimento, sem, contudo, interferir de forma excessiva. Cabe a ele observar, encorajar e criar situações que desafiem a criança, respeitando seu ritmo e suas iniciativas. Ao oferecer um ambiente rico e estimulante, o educador contribui para que o movimento se transforme em uma experiência de aprendizagem significativa.

Portanto, o movimento livre desempenha um papel essencial no desenvolvimento cognitivo das crianças de 0 a 3 anos, sendo um elemento central na construção do conhecimento. Ao permitir que a criança explore, experimente e interaja com o ambiente, o movimento contribui para o desenvolvimento do

pensamento, da linguagem e da aprendizagem, reafirmando sua importância nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

A MEDIAÇÃO DO EDUCADOR NO MOVIMENTO LIVRE

A promoção do movimento livre na Educação Infantil não implica ausência de intervenção pedagógica, mas sim a construção de uma mediação qualificada, sensível e intencional por parte do educador. Nesse contexto, o papel do adulto é ressignificado: em vez de dirigir ou antecipar o desenvolvimento motor da criança, ele passa a atuar como observador atento, organizador do ambiente e facilitador das experiências. Essa mudança de postura exige compreensão teórica, escuta sensível e respeito ao ritmo individual de cada bebê.

De acordo com Lev Vygotsky, o desenvolvimento infantil ocorre nas interações sociais, sendo mediado pela presença do outro. Assim, mesmo quando a criança se movimenta de forma autônoma, ela não está isolada, mas inserida em um contexto relacional que influencia suas ações e aprendizagens. A mediação do educador, portanto, consiste em criar condições para que o movimento aconteça de forma livre, ao mesmo tempo em que oferece segurança, encorajamento e suporte emocional.

Um dos principais instrumentos dessa mediação é a observação. Observar atentamente as ações da criança permite ao educador compreender suas necessidades, interesses e avanços, ajustando suas práticas de forma mais adequada. A observação, nesse sentido, não é passiva, mas intencional e reflexiva, orientando decisões pedagógicas e intervenções pontuais. Ao observar, o educador identifica quando deve intervir e quando deve permitir que a criança continue explorando por conta própria.

A intervenção, quando necessária, deve ser mínima e respeitosa, evitando interromper processos de descoberta e aprendizagem. Intervenções excessivas, como posicionar a criança em posturas que ela ainda não conquistou ou direcionar constantemente seus movimentos, podem limitar sua autonomia e comprometer seu desenvolvimento. Nesse sentido, Emmi Pikler enfatiza que “o adulto deve confiar na capacidade da criança de se desenvolver por si mesma, oferecendo condições adequadas e evitando interferências desnecessárias” (PIKLER, 2010). Essa confiança é essencial para que o bebê se sinta seguro e motivado a explorar.

Além disso, a mediação do educador envolve a organização intencional do ambiente, garantindo que ele seja seguro, acessível e estimulante. Ao preparar o espaço, o educador cria possibilidades de movimento e exploração, sem a necessidade de intervenções constantes. Dessa forma, o ambiente torna-se um aliado na prática pedagógica, permitindo que a criança exerça sua autonomia com segurança.

Outro aspecto importante é o encorajamento. O educador, por meio de sua presença e de suas atitudes, pode incentivar a criança a explorar, tentar e persistir em suas ações. Esse encorajamento não deve ser invasivo, mas sutil, respeitando o tempo da criança e valorizando suas conquistas. Um olhar atento, um

sorriso ou uma palavra de incentivo podem fortalecer a confiança do bebê e estimular sua participação ativa.

A dimensão afetiva também é central na mediação do educador. Para Henri Wallon, o desenvolvimento infantil está profundamente ligado às emoções, sendo o vínculo com o adulto um elemento fundamental para a aprendizagem. Assim, a presença de um educador acolhedor e sensível contribui para que a criança se sinta segura para explorar o ambiente e desenvolver suas habilidades.

Além disso, a mediação pedagógica exige formação contínua e reflexão sobre a prática. O educador precisa compreender os fundamentos do movimento livre, questionar práticas tradicionais e construir novas formas de atuação que valorizem a autonomia da criança. Esse processo envolve estudo, troca de experiências e análise crítica do cotidiano educativo.

Portanto, a mediação do educador no movimento livre é um elemento essencial para garantir experiências significativas na primeira infância. Ao observar, organizar, encorajar e intervir de forma consciente, o educador contribui para o desenvolvimento integral da criança, promovendo autonomia, segurança e aprendizagem. Dessa forma, o movimento livre se consolida como uma prática pedagógica fundamentada, que respeita o protagonismo infantil e valoriza o processo de desenvolvimento em sua singularidade.

MOVIMENTO LIVRE COMO DIREITO DA CRIANÇA

A valorização do movimento livre na Educação Infantil ultrapassa uma escolha metodológica ou uma tendência pedagógica, configurando-se como uma questão de direito da criança. Considerar o movimento como um direito implica reconhecer o bebê como sujeito ativo, competente e digno de experiências que respeitem sua autonomia, seu ritmo e suas necessidades de desenvolvimento. Nesse sentido, garantir o movimento livre significa assegurar condições para que a criança explore o mundo, construa conhecimentos e se desenvolva de forma integral.

No contexto brasileiro, documentos oficiais como a BNCC reafirmam a centralidade das experiências corporais na Educação Infantil. A BNCC destaca os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, entre eles o direito de explorar, brincar, participar e expressar-se, todos diretamente relacionados ao movimento. Dessa forma, restringir ou controlar excessivamente o corpo da criança vai de encontro a esses princípios, limitando suas possibilidades de interação e aprendizagem.

Além disso, o movimento livre está diretamente ligado à dignidade e ao respeito à infância. Quando o adulto impede que a criança se movimente livremente, seja por excesso de contenção em cadeirinhas, berços ou equipamentos restritivos, ou por intervenções constantes, há uma limitação de sua liberdade de ação e de sua capacidade de descoberta. Nesse sentido, Emmi Pikler defende que “o livre movimento é uma condição essencial para o desenvolvimento saudável da criança”, pois permite que ela construa confiança em si mesma e em suas capacidades.

A compreensão do movimento como direito também envolve uma dimensão ética. Para Paulo Freire, a prática educativa deve estar comprometida com a liberdade e a humanização dos sujeitos. Ao afirmar que “educar é um ato de respeito à autonomia do educando” (FREIRE, 1996), o autor nos convida a refletir sobre práticas que, mesmo de forma não intencional, podem limitar a participação ativa da criança. Assim, promover o movimento livre é também uma forma de garantir uma educação mais democrática e respeitosa.

Outro aspecto relevante é a relação entre o movimento livre e a equidade. Nem todas as crianças têm, em seus contextos familiares, oportunidades de se movimentar livremente, seja por falta de espaço, excesso de dispositivos restritivos ou desconhecimento sobre a importância do movimento. Nesse sentido, a creche assume um papel fundamental na garantia desse direito, oferecendo um ambiente que favoreça a exploração, a autonomia e o desenvolvimento. A instituição educativa, portanto, torna-se um espaço de compensação de desigualdades, assegurando experiências fundamentais para todas as crianças.

Além disso, reconhecer o movimento como direito implica rever práticas tradicionais que ainda persistem em alguns contextos educativos, como a antecipação de etapas do desenvolvimento motor ou a valorização excessiva de comportamentos passivos. É necessário romper com a ideia de que a criança deve ser conduzida ou ensinada a se mover, compreendendo que o desenvolvimento ocorre de forma natural quando há condições adequadas.

O papel do educador, nesse cenário, é essencial para garantir a efetivação desse direito. Cabe a ele defender práticas que respeitem o movimento livre, orientar famílias, organizar ambientes e refletir continuamente sobre suas ações. Essa atuação exige compromisso ético, formação e sensibilidade para reconhecer o bebê como sujeito de direitos.

Portanto, o movimento livre deve ser entendido como um direito fundamental da criança na primeira infância, diretamente relacionado ao seu desenvolvimento integral, à sua autonomia e à sua dignidade. Garantir esse direito é responsabilidade das instituições educativas e dos profissionais que nelas atuam, sendo um passo essencial para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadas, inclusivas e alinhadas às necessidades das crianças de 0 a 3 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que o movimento livre é um elemento central no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos, constituindo-se não apenas como uma dimensão motora, mas como uma linguagem essencial para a construção de conhecimentos, vínculos e experiências significativas. Ao reconhecer o corpo como meio de expressão, interação e aprendizagem, amplia-se a

compreensão sobre o papel do movimento na Educação Infantil, especialmente nos primeiros anos de vida.

Nesse contexto, foi possível compreender que o movimento livre contribui diretamente para o desenvolvimento integral da criança, articulando aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais. As contribuições de Henri Wallon reforçam a indissociabilidade entre movimento e emoção, enquanto Jean Piaget evidencia a ação como base da construção do conhecimento. Já a perspectiva de Lev Vygotsky destaca a importância das interações sociais nesse processo, demonstrando que o desenvolvimento ocorre em contextos relacionais.

A abordagem de Emmi Pikler foi fundamental para sustentar a defesa do movimento livre como prática pedagógica, ao enfatizar o respeito ao ritmo da criança, sua autonomia e sua capacidade de aprender por meio da própria ação. Essa perspectiva convida educadores a repensarem práticas tradicionais, muitas vezes marcadas por intervenções excessivas, e a adotarem uma postura mais observadora, sensível e intencional.

Além disso, destacou-se o papel do ambiente e do educador na promoção do movimento livre. Espaços seguros, organizados e acessíveis, aliados a uma mediação pedagógica consciente, são condições essenciais para que a criança explore o ambiente com liberdade e confiança. Nesse sentido, o educador assume uma função mediadora, responsável por garantir condições adequadas, observar atentamente e intervir de forma respeitosa quando necessário.

A compreensão do movimento livre como direito da criança também se mostrou um aspecto relevante, alinhado às diretrizes da BNCC, que reconhece a importância das experiências corporais na Educação Infantil. Garantir esse direito implica promover práticas que respeitem a autonomia, a dignidade e as necessidades da criança, contribuindo para uma educação mais humanizada e inclusiva.

Dessa forma, conclui-se que o movimento livre deve ser valorizado como princípio orientador das práticas pedagógicas com crianças pequenas, sendo essencial para o desenvolvimento integral e para a construção de experiências significativas na primeira infância. Investir na formação de educadores, na organização dos ambientes e na revisão de práticas tradicionais é fundamental para assegurar esse direito e promover uma Educação Infantil de qualidade, centrada na criança e em suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

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

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

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.

MALAGUZZI, Loris. *Histórias, ideias e filosofia básica*. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. BNCC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.



A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO, LUDICIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS

MATHEMATICS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONSTRUCTION OF LOGICAL-MATHEMATICAL THINKING, PLAYFULNESS, AND MEANINGFUL PEDAGOGICAL PRACTICES

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 inserção e o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil, compreendendo-o não como a mera memorização de algarismos ou treino mecânico de contagem, mas como uma linguagem estruturante do raciocínio e da leitura do mundo pela criança pequena. Fundamentando-se na epistemologia genética de Jean Piaget, na perspectiva socio-histórica de Lev Vygotsky e nos estudos de Constance Kamii, o trabalho investiga de que maneira as noções de espaço, forma, tempo, classificação, seriação e quantidade são erigidas nas interações cotidianas. Articula-se a análise com as diretrizes normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatizando os Direitos de Aprendizagem e o campo de experiências "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Discutem-se o papel da ludicidade, a mediação intencional do educador e os instrumentos de avaliação formativa e documentação pedagógica. Conclui-se que uma pedagogia matemática infantil humanizada e contextualizada favorece a autonomia intelectual, a resolução de problemas e o letramento científico desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Matemática; Educação; Ludicidade.

SUMMARY

This article analyzes the insertion and development of logical-mathematical thinking in Early Childhood Education, understanding it not as the mere memorization of numbers or mechanical counting training, but as a structuring language for young children's reasoning and reading of the world. Based on Jean Piaget's genetic epistemology, Lev Vygotsky's socio-historical perspective and Constance Kamii's studies, the work investigates how the notions of space, form, time, classification, seriation and quantity are constructed in everyday interactions. The analysis is linked to the normative guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC), emphasizing Learning Rights and the field of experience "Spaces, times, quantities, relationships and transformations". The role of playfulness, the intentional mediation of the educator and the instruments of formative assessment and pedagogical documentation are discussed. It is concluded that a humanized and contextualized children's mathematical pedagogy favors intellectual autonomy, problem solving and scientific literacy from the first years of life.

Keywords: Mathematics; Education; Playfulness.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, passou por expressivas transformações conceituais e normativas nas últimas décadas. A superação de modelos assistencialistas e de visões precocemente “escolarizantes” abriu espaço para uma pedagogia centrada na criança como sujeito histórico, de direitos, produtora de cultura e ativa na construção do seu conhecimento. Nesse cenário de ressignificação, o ensino da Matemática na primeira infância ganha novos contornos, desvencilhando-se da ultrapassada tradição de adestramento gráfico e memorização exaustiva da sequência numérica descontextualizada.

A criança não chega à instituição escolar desprovida de saberes matemáticos. Desde o nascimento, ao explorar o próprio corpo, manipular objetos de diferentes pesos e texturas, perceber ritmos, comparar tamanhos e organizar brinquedos, ela vive imersa em um mundo impregnado de noções matematicamente estruturadas. A Matemática infantil, portanto, não é um saber abstrato a ser depositado na mente da criança pelo adulto, mas sim a sistematização progressiva de hipóteses e construções cognitivas que a própria criança elabora ao interagir com o meio físico e social.

Entretanto, um dos grandes desafios da prática pedagógica contemporânea reside em como mediar esse processo sem cair nos extremos da passividade espontaneísta — em que a Matemática é deixada ao acaso — ou do mecanicismo formal, no qual fichas de atividades repetitivas anulam a curiosidade e o raciocínio criativo.

Diante desse panorama, o presente artigo busca responder à seguinte questão norteadora: De que forma o pensamento lógico-matemático se constrói na Educação Infantil e como o educador pode articular a intencionalidade pedagógica e a ludicidade para promover a aprendizagem significativa das noções matemáticas?

Para responder a este questionamento, o trabalho organiza-se em seções teórico-práticas que perpassam a gênese do conhecimento matemático sob a ótica da Psicologia do Desenvolvimento, a

análise das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o papel dos jogos e materiais manipuláveis, o desenvolvimento dos eixos conceituais (espaço, forma, medida e número) e as estratégias de mediação e documentação pedagógica.

DESENVOLVIMENTO

Para compreender como a criança pequena aprende Matemática, faz-se indispensável recorrer aos referenciais da Psicologia do Desenvolvimento e da Epistemologia Genética, cujos estudos revolucionaram a compreensão sobre o pensamento infantil.

Jean Piaget, ao investigar a origem do conhecimento, classificou a experiência humana em três tipos fundamentais de conhecimento, essenciais para compreender a matemática:

Conhecimento Físico: É o conhecimento das propriedades observáveis dos objetos no mundo externo (cor, peso, textura, rigidez, formato). A criança descobre que uma bola de madeira é pesada e um bloco de espuma é leve ao manipulá-los diretamente. A fonte do conhecimento físico reside, em grande parte, no próprio objeto.

Conhecimento Social (ou Convencional): É o conhecimento construído por convenções culturais e transmitido pelas pessoas da comunidade (os nomes dos dias da semana, os nomes das palavras numéricas como "um", "dois", "três", os símbolos gráficos dos algarismos). A fonte desse conhecimento é a interação com os outros sujeitos.

Conhecimento Lógico-Matemático: Diferentemente dos anteriores, o conhecimento lógico-matemático não está no objeto físico nem é puramente transmitido pela fala do adulto; ele é criado pela mente da criança a partir das relações internas que ela estabelece entre os objetos e as ações.

Constance Kamii, discípula de Piaget que aprofundou esses estudos na Educação Infantil, exemplifica: se mostramos a uma criança dois carrinhos vermelhos idênticos, a "igualdade" não está gravada no plástico dos carrinhos, nem a "diferença" (se um estiver mais distante que o outro). A relação de igualdade ou diferença é uma abstração reflexiva construída pela mente do sujeito que compara as duas entidades. Portanto, a Matemática é uma rede de relações mentais (classificação, seriação, conservação, correspondência termo a termo) que a criança estrutura de dentro para fora.

Se Piaget enfatizou a autorregulação do sujeito cognoscente nas interações com o meio, Lev Vygotsky aportou a dimensão socio-histórica e a importância das ferramentas simbólicas. Para Vygotsky, os conceitos matemáticos informais — construídos no cotidiano e na cultura familiar (como repartir um bolo, contar brinquedos ou medir a altura na parede) — encontram na escola o espaço para a transição em direção aos conceitos científicos.

A linguagem atua como o principal instrumento de mediação. Ao nomear, comparar, questionar e verbalizar estratégias ("este pote guarda mais blocos porque é mais largo"), a criança reorganiza suas funções psicológicas superiores. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia que aquilo que a criança realiza hoje com a ajuda e a provocação de um parceiro mais experiente (seja o professor ou um colega), ela será capaz de realizar autonomamente amanhã.

Constance Kamii defende que o objetivo supremo da educação — e da matemática em particular — deve ser o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral da criança. Quando o ensino de matemática se reduz a fazer a criança copiar números e memorizar regras impostas pelo professor, reforça-se a heteronomia e a dependência do gabarito externo. Por outro lado, quando a criança é incentivada a inventar suas próprias estratégias de resolução de problemas, a argumentar sobre suas hipóteses e a confrontar suas respostas com os pares, ela desenvolve a confiança em sua própria capacidade de pensar.

A consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil representou um avanço significativo ao afastar a organização curricular da Educação Infantil por "disciplinas" e adotar os Campos de Experiências. A Matemática, assim, deixa de ser vista como um bloco isolado de conteúdos para tornar-se uma dimensão viva das vivências infantis.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil fundamenta-se nos eixos estruturantes das Interações e da Brincadeira (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI), assegurando os seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

Em relação à Matemática, o campo de experiências de maior destaque é "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Este campo reconhece que desde muito pequenas as crianças demonstram curiosidade sobre o mundo físico e social, fazendo perguntas, manipulando elementos da natureza e identificando regularidades.

A BNCC organiza os objetivos em três faixas etárias, prevendo a progressão do raciocínio espacial e quantitativo:

Bebês (zero a 1 ano e 11 meses): A abordagem matemática é predominantemente corporificada e sensoriomotora. Envolve explorar o espaço por meio da engatinhada e do engatinhar/andar, perceber a permanência do objeto (brincadeiras de esconder e achar) e vivenciar ritmos e sequências temporais da rotina.

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses): Inicia-se a exploração direta de relações espaciais (dentro/fora, em cima/embaixo), a manipulação de formas tridimensionais e a utilização de contagens informais em brincadeiras de roda e partilha de materiais.

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses): Aprofundam-se as noções de classificação por múltiplos atributos, a seriação (ordenar do menor para o maior), a contagem com correspondência um a um, o reconhecimento do número como indicador de quantidade/posição e a resolução de pequenos problemas cotidianos.

O letramento matemático na infância abrange diferentes domínios que se interconectam continuamente. A seguir, pormenorizam-se as redes conceituais centrais.

A construção do espaço precede a construção do número. Antes de contar, a criança precisa situar-se no espaço geográfico e egocêntrico. A geometria infantil não se inicia com a apresentação abstrata de figuras planas no papel (círculo, quadrado, triângulo), mas sim com a exploração do espaço vivido e tridimensional.

Noções Topológicas e Espaciais: Orientação (frente/atrás, em cima/embaixo, ao lado), localização (dentro/fora, perto/longe) e deslocamento (caminhar em linha reta, fazer curvas, passar por baixo de obstáculos). Circuito motores no pátio e mapas corporais são ferramentas fundamentais.

Formas Tridimensionais vs. Bidimensionais: As crianças vivem em um mundo tridimensional. Blocos de madeira, caixas de papelão e esferas devem ser explorados taticamente antes de qualquer discussão sobre figuras planas. A percepção de que a face de um cubo forma um quadrado emerge da experiência de carimbar ou contornar o objeto sólido.

As operações lógicas de classificação e seriação são as estruturas de sustentação para o conceito de número:

Classificação: Capacidade de agrupar elementos com base em propriedades comuns (cor, tamanho, formato, função). Inicialmente, as crianças fazem coleções figurativas; gradativamente, passam a classificar por um atributo e, posteriormente, por múltiplos atributos simultâneos.

Seriação: Capacidade de organizar elementos segundo uma ordem crescente ou decrescente de grandeza (comprimento, espessura, peso).

Padrões e Sequências (Algebraic Thinking): Identificação de regularidades e padrões repetitivos (ex.: "azul, vermelho, azul, vermelho..."). Compreender padrões na infância é o germe do pensamento algébrico avançado.

Construir a noção de número é um processo complexo que difere radicalmente do simples ato de recitar a sequência numérica ("um, dois, três, quatro..."). A memorização verbal da cantilena numérica é uma convenção social; o número, porém, é a síntese da classificação e da seriação.

Para que ocorra a verdadeira contagem significativa, a criança precisa coordenar dois princípios essenciais identificados por Gelman e Gallistel:

Princípio da Correspondência Termo a Termo (Um a Um): Atribuir uma, e apenas uma, palavra numérica a cada objeto de um conjunto, sem pular nenhum item nem contar o mesmo objeto duas vezes.

Princípio da Cardinalidade: Compreender que o último número pronunciado durante a contagem não representa apenas aquele objeto específico, mas sim a quantidade total de elementos do grupo.

Além da cardinalidade, a criança explora a função ordinal do número (indicar posição: primeiro, segundo) e a função de medida e código (placa de carro, número do sapato, telefone).

As noções de medição na infância devem surgir de necessidades práticas do cotidiano. Em vez do uso precoce de instrumentos padronizados e abstratos (como réguas ou fita métrica), a criança utiliza unidades não padronizadas: medir a largura da sala usando os próprios passos, comparar a altura dos colegas com barbantes, ou medir a capacidade de recipientes na caixa de areia/água usando copos e colheres. A percepção do tempo (antes/depois, dia/noite, rotina visual, uso do calendário) também integra essa dimensão.

O jogo e a brincadeira constituem o ambiente natural do pensamento infantil. A Matemática aprendida no contexto lúdico perde o caráter intimidador e ganha significado emocional e cognitivo.

A presença de recursos materiais de qualidade na sala de aula da Educação Infantil é condição determinante para o raciocínio matemático:

Materiais Estruturados: Criados especificamente com fins pedagógicos e matemáticos, tais como o Material Dourado (Montessori), os Blocos Lógicos (Dienes), a Escala Cuisenaire, o Ábaco, tangrans e quebra-cabeças. Esses materiais tornam visíveis e concretas as relações de agrupamento, valor posicional e frações do todo.

Materiais Não Estruturados (Heurísticos): Elementos da natureza (gravetos, pedras, conchas, sementes) e materiais de reutilização (tampinhas de garrafa, caixas, carretéis, botões). Materiais abertos são ricos em possibilidades, pois não possuem uma função pré-determinada, exigindo da criança um esforço criativo superior para categorizar, ordenar e contar.

Os jogos de tabuleiro (jogo da trilha, jogo da memória, dominó, bingo de quantidades e jogos de dados) são potentes ferramentas lúdicas para o raciocínio matemático. Ao lançar um dado com constelações (pontos) e avançar as casas correspondentes no tabuleiro, a criança exercita:

A subitização (reconhecer pequenas quantidades visualmente sem precisar contar um a um);

A contagem com correspondência um a um;

O planejamento estratégico e a antecipação de jogadas;

A aceitação da frustração e o respeito às regras sociais.

A resolução de problemas deve ser a espinha dorsal da prática pedagógica. Um problema matemático na infância não é um enunciado verbal escrito para fazer contas, mas sim uma situação-desafio real e concreta. Por exemplo: "Temos 18 crianças hoje e apenas 15 maçãs no lanche. Como podemos resolver isso?" Ou: "Quantos copos precisamos colocar na mesa para que cada colega do grupo tenha um?"

A presença de materiais lúdicos na sala de aula, por si só, não garante a aprendizagem matemática. A chave do processo pedagógico repousa na qualidade da mediação do educador.

O professor de Educação Infantil não deve adotar a postura de quem detém as respostas e corrige prontamente o "erro" da criança. O erro, na perspectiva construtivista, é uma hipótese construtiva — um indicador valioso do nível de raciocínio em que a criança se encontra.

Quando uma criança de 4 anos afirma que uma fileira com 5 moedas espaçadas tem "mais moedas" do que uma fileira com 5 moedas juntas (falta de conservação de quantidade), o professor não deve simplesmente dizer "está errado". Cabe ao educador fazer perguntas desestabilizadoras (desafios cognitivos): "Como você sabe disso?", "Vamos contar juntos?", "E se a gente mudar as moedas de lugar, a quantidade muda?".

A intencionalidade pedagógica exige que o professor planeje cenários e intervenções com clareza de objetivos, integrando a matemática às outras linguagens (literatura infantil, artes visuais, música e corpo).

Contar histórias infantis (Os Três Porquinhos, Cachinhos Dourados, A Galinha Ruiva) oferece contextos narrativos riquíssimos para discutir dimensões de tamanho (grande, médio, pequeno), quantidade, ordenação e divisão justa. Canções de roda que envolvem contagem regressiva e progressiva reforçam a oralidade dos números de maneira prazerosa.

Assim como em todas as áreas da Educação Infantil, a avaliação da aprendizagem matemática não possui finalidade de seleção, promoção ou classificação (Art. 31 da LDB nº 9.394/96). É vedada a aplicação de provas, testes ou atribuição de notas.

A avaliação deve ser eminentemente formativa, contínua e processual, pautada no acompanhamento do desenvolvimento individual e coletivo das crianças.

Para tornar visíveis as aprendizagens e os caminhos do raciocínio lógico-matemático das crianças, o professor utiliza a Documentação Pedagógica:

Observação Sensível e Diário de Bordo: Registros escritos diários das falas espontâneas, das estratégias de resolução de problemas e das descobertas matemáticas das crianças durante o brincar.

Fotografias e Registros Audiovisuais: Captura de imagens de construções tridimensionais, agrupamentos organizados pelas crianças e momentos de interação com jogos de tabuleiro.

Produções Gráficas Espontâneas: Desenhos, representações próprias de quantidades (onde a criança inventa seus próprios símbolos antes de usar os algarismos convencionais) e esquemas produzidos pelos alunos.

Relatórios Descritivos Individuais: Documentos síntese encaminhados às famílias que narram com profundidade a caminhada da criança, destacando como ela explora o espaço, como lida com desafios quantitativos e como evoluiu na construção da sua autonomia intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida neste artigo demonstra que a Matemática na Educação Infantil é muito mais do que um conjunto de técnicas ou a aprendizagem precoce do traço dos números. Ela constitui uma linguagem viva, uma ferramenta de leitura do mundo e uma forma de estruturação do pensamento que acompanha o ser humano por toda a sua existência.

Fundamentar a prática pedagógica nos aportes de Piaget, Vygotsky, Kamii e nas diretrizes da BNCC permite superar definitivamente a falsa oposição entre a ludicidade e o rigor do desenvolvimento cognitivo. O brincar de qualidade, longe de ser perda de tempo, é o solo mais fértil para o nascimento de hipóteses matemáticas, para a exploração espacial, para a resolução cooperativa de problemas e para o exercício da argumentação.

Para que essa visão se consolide nos ambientes de aprendizagem, é urgente investir na formação continuada de educadores infantis, desconstruindo mitos e traumas históricos associados à "dificuldade da matemática". É necessário promover uma licenciatura e uma formação docente que capacitem o professor a enxergar a matemática nos olhos curiosos da criança que investiga a natureza, que divide o brinquedo com o colega e que descobre, com encantamento, as formas e os padrões do universo.

Uma Educação Infantil que respeita o tempo da infância e valoriza o pensamento lógico-matemático autônomo contribui decisivamente para a formação de sujeitos críticos, criativos, confiantes em suas capacidades intelectuais e plenamente preparados para habitar e transformar a sociedade.

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.

GELMAN, Rochel; GALLISTEL, Charles R. *The Child's Understanding of Number*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

KAMII, Constance. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a crianças de 4 a 6 anos*. 39. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KAMII, Constance. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. Campinas: Trajetória Cultural, 1991.

LORENZATO, Sergio. *Educação Infantil: a construção do pensamento lógico-matemático*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

PANIZZA, Mabel (Org.). *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB: análisis y propuestas*. Buenos Aires: Paidós, 2003.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. 19. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

SMOLE, Kátia Stocco. *A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patricia. *Jogos de matemática de 1º a 5º ano*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE O DIREITO À MATRÍCULA E O DIREITO DE APRENDER

TEACHER TRAINING AND INCLUSIVE EDUCATION: BETWEEN THE RIGHT TO ENROLLMENT AND THE RIGHT TO LEARN

ELIZABETE GONÇALVES DE SOUZA FERREIRA
Graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2006) e em Pedagogia pela Universidade Sumaré (2016). Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Anhanguera (2025). Professora de Língua Portuguesa na EMEF Professora Dirce Genésio dos Santos e, atualmente, como Professora de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) na EMEF Professora Julieta Terlizzi Bindo.

RESUMO

A ampliação do acesso de estudantes público da Educação Especial às classes comuns representa uma conquista fundamental das políticas educacionais inclusivas brasileiras. Entretanto, a presença física na escola não assegura participação, aprendizagem e pertencimento. Este artigo discute criticamente a relação entre formação docente, políticas educacionais e Educação Inclusiva, considerando os desafios do trabalho cotidiano nas escolas públicas. A reflexão fundamenta-se nos estudos de Lüdke e Boing, Nascimento, Glat e Nogueira e Escaraboto, articulando-os às situações concretas vivenciadas por professores diante da diversidade das formas de aprender, comunicar-se e participar. Defende-se que a formação docente precisa superar modelos predominantemente teóricos e prescritivos, aproximando-se do trabalho real desenvolvido nas unidades educacionais. Argumenta-se também que o Atendimento Educacional Especializado não deve constituir uma escolarização paralela, mas atuar de maneira articulada ao currículo, identificando barreiras e construindo recursos de acessibilidade que ampliem a autonomia e a participação do estudante. No contexto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, essa perspectiva implica reconhecer a inclusão como responsabilidade coletiva da unidade educacional. Conclui-se que formar para a inclusão não significa preparar professores para controlar diferenças, mas fortalecer sua capacidade de observar, planejar, intervir, avaliar e reorganizar o Ensino a partir das necessidades reais dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação docente; Atendimento Educacional Especializado; Acessibilidade curricular; Prática pedagógica.

ABSTRACT

Expanding access to mainstream classrooms for students requiring special education represents a fundamental achievement of Brazilian inclusive education policies. However, physical presence at school does not guarantee participation, learning, or a sense of belonging. This article critically discusses the relationship between teacher training, educational policies, and inclusive education, considering the challenges of daily work in public schools. The reflection is grounded in studies by Lüdke and Boing, Nascimento, Glat and Nogueira, and Escaraboto, linking them to concrete situations experienced by teachers regarding the diversity of ways students learn, communicate, and participate. It argues that teacher training must move beyond predominantly theoretical and prescriptive models to align more closely with the actual work performed in educational settings. It also contends that Specialized Educational Support should not constitute a parallel schooling system but rather operate in coordination with the curriculum, identifying barriers and developing accessibility resources that enhance student autonomy and participation. Within the context of the São Paulo Municipal School System, this perspective entails recognizing inclusion as a collective responsibility of the educational unit. The article concludes that training for inclusion does not mean preparing teachers to manage differences, but rather strengthening their capacity to observe, plan, intervene, evaluate, and reorganize teaching based on students' actual needs.

Keywords: Inclusive education; Teacher training; Specialized Educational Support; Curricular accessibility; Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre Educação Inclusiva expandiu-se dos espaços especializados da Educação Especial para o cotidiano das escolas públicas. O aumento de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e outras necessidades educacionais nas classes comuns evidenciou um desafio permanente: ensinar grupos profundamente heterogêneos.

A diversidade, portanto, não chegou à escola com a política de inclusão. Ela sempre existiu. O que se modificou foi a possibilidade de determinados sujeitos, historicamente afastados, segregados ou encaminhados para espaços paralelos, passarem a reivindicar o direito de pertencer à escola comum.

Esse movimento é uma conquista social relevante, mas também revela uma contradição. A escola amplia o acesso, mas frequentemente mantém sua organização baseada em tempos, materiais, atividades, formas de comunicação e avaliações voltadas para um estudante idealizado.

Neste ponto, a discussão sobre inclusão deve avançar. Não basta perguntar se o estudante está matriculado ou permanece na sala de aula. É fundamental questionar o que ocorre pedagogicamente durante sua permanência. Ele compreende as propostas? Tem meios de comunicar suas necessidades e respostas? Participa das atividades com a turma? Acessa o currículo ou recebe apenas atividades paralelas? Consegue fazer escolhas? Os recursos utilizados promovem autonomia ou geram dependência?

Essas perguntas deslocam a Educação Inclusiva de uma concepção centrada exclusivamente na presença física para uma discussão sobre participação e aprendizagem. Nascimento (2008) observa que a Educação Inclusiva não deve ser compreendida como proposta restrita às pessoas com deficiência, mas como perspectiva mais ampla, relacionada à construção de uma Educação de qualidade para todos.

Esta análise é guiada pela tensão entre o direito formal e a experiência escolar concreta.

AS POLÍTICAS AVANÇARAM. A ESCOLA CONSEGUIU AVANÇAR NO MESMO RITMO?

A legislação constitui uma dimensão indispensável da transformação social. Sem a consolidação dos direitos educacionais, muitas crianças e jovens permaneceriam fora da escola comum. Glat e Nogueira (2003) demonstram que a integração e a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas deixaram progressivamente de constituir debates restritos à Educação Especial e passaram a integrar políticas públicas educacionais.

O problema ocorre ao presumir que a publicação de uma política resulta automaticamente em prática inclusiva. Entre a norma e a sala de aula há diversas mediações. A política pode garantir o direito à participação, mas cabe ao professor organizar atividades que viabilizem essa participação. A legislação pode determinar a escolarização na classe comum, mas a equipe escolar deve identificar as barreiras presentes no ambiente.

Por isso, uma análise crítica das políticas de inclusão não significa negar seus avanços. Significa reconhecer que direitos inscritos em documentos precisam ser sustentados por condições materiais, pedagógicas e institucionais. Caso contrário, corre-se o risco de responsabilizar a escola por uma transformação para a qual ela nem sempre recebe os recursos necessários. Ou, em movimento oposto, utilizar as dificuldades estruturais como justificativa para práticas que restringem a participação dos estudantes.

A inclusão não pode depender apenas da boa vontade dos profissionais, nem permanecer apenas no campo das intenções.

FORMAÇÃO DOCENTE E O TRABALHO QUE REALMENTE ACONTECE NA ESCOLA

Quando professores afirmam que não foram preparados para determinadas situações, é necessário ouvir essa manifestação com atenção. Lüdke e Boing (2012) defendem que o trabalho efetivamente realizado pelos professores deve ser importante referência para sua formação, problematizando a distância entre uma formação fortemente teórica e as situações concretas enfrentadas no cotidiano escolar.

A distância torna-se particularmente evidente no campo da Educação Inclusiva. Na formação inicial, um professor pode estudar teorias de aprendizagem, currículo, didática e avaliação. Ao chegar à escola, poderá encontrar uma criança que não utiliza fala oral, outra que necessita de recursos visuais para compreender a rotina, outra que apresenta dificuldade acentuada diante de mudanças, uma criança com deficiência visual, outra que utiliza cadeira de rodas e um estudante que responde melhor às propostas por meio de objetos concretos.

Não há manual que preveja todas essas situações. Isso não significa defender menos formação, mas sim uma formação sólida que permita ao professor analisar novos contextos. Um bom processo formativo não oferece apenas respostas, mas desenvolve a capacidade de formular perguntas pedagógicas: o que este estudante já sabe? Qual barreira está presente nesta proposta? O objetivo da atividade exige realmente escrita? Há outra forma de demonstrar o que aprendeu? Que apoio pode ser retirado gradualmente?

Essas perguntas contribuem mais para a inclusão do que listas padronizadas de atividades para categorias diagnósticas.

O DIAGNÓSTICO INFORMA, MAS NÃO ENSINA

Um dos riscos presentes no cotidiano escolar é transformar o diagnóstico na principal referência para a organização pedagógica. Surge então a procura por atividades 'para autistas', 'para estudantes com deficiência intelectual', 'para síndrome de Down' ou outras condições. A intenção pode ser positiva; pedagogicamente, porém, essa lógica é limitada.

Nenhuma categoria diagnóstica descreve completamente uma criança. Dois estudantes com o mesmo diagnóstico podem apresentar formas de comunicação, conhecimentos, interesses, autonomia, experiências familiares e necessidades pedagógicas completamente diferentes. O diagnóstico pode contribuir para compreender características específicas e orientar apoios, mas não responde sozinho à pergunta fundamental do professor: como este estudante aprende?

Escaraboto (2007) sustenta que conhecer o aluno favorece o planejamento e possibilita ao professor preparar suas aulas de acordo com necessidades específicas. Esse conhecimento não pode limitar-se àquilo que o estudante não faz. É preciso reconhecer potencialidades, interesses, estratégias utilizadas espontaneamente, formas de comunicação, preferências, relações sociais e conhecimentos já construídos.

Conhecer o estudante antes de ensinar não reduz expectativas; cria condições para um ensino mais eficaz.

QUANDO O COMPORTAMENTO OCUPA O LUGAR DA APRENDIZAGEM

Um aspecto delicado na escolarização de estudantes que demandam maior apoio refere-se ao peso atribuído ao comportamento. Em determinadas situações, o principal indicador de sucesso passa a ser permanecer sentado, não gritar, não sair da sala ou obedecer às instruções. Essas informações podem ser pedagogicamente relevantes, especialmente quando existem questões de segurança ou autorregulação, mas não podem substituir a análise da aprendizagem.

Um estudante pode permanecer horas em uma sala e ter pouco acesso ao conhecimento. Outro pode necessitar de movimento, pausas e reorganização de tempos e ainda assim desenvolver aprendizagens significativas.

O comportamento precisa ser compreendido em contexto. Uma recusa pode indicar dificuldade de compreensão; uma tentativa de sair pode estar relacionada a sobrecarga sensorial; um grito pode desempenhar função comunicativa; a insistência em determinado objeto pode sinalizar necessidade de previsibilidade ou constituir interesse capaz de ser utilizado pedagogicamente.

A formação inclusiva deve ensinar o professor a questionar não só como interromper determinado comportamento, mas também o que ele pode estar comunicando.

AEE: APOIAR O ACESSO AO CURRÍCULO, NÃO CONSTRUIR OUTRO CURRÍCULO

No interior desse debate, o Atendimento Educacional Especializado ocupa posição estratégica. Entretanto, sua função ainda pode ser compreendida de maneira equivocada. O AEE não deve funcionar como reforço escolar nem como local para onde são transferidas as dificuldades pedagógicas da classe comum. Também não deveria construir, automaticamente, um percurso curricular separado.

O AEE contribui principalmente para identificar barreiras, organizar recursos, construir estratégias de acessibilidade e ampliar a participação e autonomia do estudante. Na prática, o trabalho especializado deve estar em constante diálogo com as atividades da sala de aula.

Se a turma está trabalhando determinada experiência de Matemática, a pergunta não deveria ser somente que atividade diferente pode ser oferecida ao estudante, mas o que está impedindo que ele participe dessa mesma experiência. A barreira pode estar na quantidade de informações, na necessidade de manipular objetos, na escrita, no tamanho da letra, na forma da instrução ou na impossibilidade de responder oralmente.

Ao identificar a barreira, é possível planejar a acessibilidade. Nesse momento, AEE e professor da classe comum devem atuar em conjunto.

ACESSIBILIDADE CURRICULAR NÃO É EMPOBRECIMENTO CURRICULAR

É importante diferenciar entre facilitar indiscriminadamente e tornar o conteúdo acessível. Diante de dificuldades, há uma tendência de simplificar as atividades. Em alguns casos, isso é necessário. Em outros, o problema está na forma de apresentação do conhecimento, não em sua complexidade.

Um estudante que não escreve convencionalmente pode compreender uma história complexa. Uma criança que não utiliza fala pode estabelecer relações matemáticas. Um aluno que apresenta dificuldade motora pode produzir excelentes respostas sem utilizar lápis e papel.

Por isso, antes de simplificar, é necessário identificar o objetivo pedagógico. Se o objetivo é reconhecer personagens e acontecimentos de uma narrativa, a produção de uma resposta escrita é apenas uma das possibilidades. O estudante pode apontar imagens, utilizar Comunicação Aumentativa e Alternativa, escolher alternativas, organizar cartões ou responder por recurso digital.

Acessibilidade curricular consiste em preservar a intencionalidade pedagógica, adaptando os meios de acesso e expressão. Isso difere de oferecer apenas atividades ocupacionais enquanto os demais estudantes participam das experiências curriculares.

COMUNICAÇÃO TAMBÉM É CURRÍCULO

A comunicação merece atenção especial na escola inclusiva. Quando um estudante não utiliza fala oral ou tem comunicação verbal limitada, sua participação depende da capacidade dos adultos de interpretar seus comportamentos, o que pode gerar dependência.

Nesse contexto, recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa não devem ser vistos somente como materiais especializados. Eles constituem instrumentos de participação pedagógica. Permitir que um estudante diga 'sim', 'não', 'quero', 'não quero', 'acabou', 'mais', 'ajuda' ou faça escolhas significa ampliar seu poder de participação na vida escolar.

Posteriormente, o sistema comunicativo pode ganhar maior complexidade e também apoiar atividades curriculares. Comunicar não é atividade anterior à aprendizagem. Comunicação faz parte da aprendizagem.

A ESCOLA PÚBLICA E O DESAFIO DAS CONDIÇÕES CONCRETAS

Discutir inclusão sem considerar as condições de trabalho dos professores é insuficiente. Uma professora pode entender a necessidade de mediação individualizada, mas ser responsável por uma turma numerosa. Pode reconhecer a importância de recursos acessíveis, mas ter pouco tempo para produzi-los. Pode desejar trabalhar com profissionais especializados, mas enfrentar dificuldades de horário.

Essas condições devem integrar o debate. Ignorá-las resulta em um discurso pedagogicamente sofisticado, mas institucionalmente ingênuo. Reconhecer limites materiais não implica aceitar a imobilidade.

Dentro das condições existentes, as equipes escolares também constroem soluções. Um apoio visual produzido coletivamente pode ser utilizado por diferentes professores. Uma prancha de comunicação pode acompanhar o estudante em vários espaços. Um planejamento compartilhado evita que diferentes profissionais comecem sempre do zero. Um registro objetivo das estratégias utilizadas permite avaliar aquilo que funcionou.

Pequenas reorganizações, quando apoiadas institucionalmente, podem gerar mudanças significativas.

A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: DA RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL À CORRESPONSABILIDADE

Em uma rede ampla e diversa como a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a Educação Inclusiva precisa ser entendida como responsabilidade institucional. O professor da turma possui responsabilidade pedagógica sobre todos os estudantes; o PAEE dispõe de conhecimentos específicos da Educação Especial e atua na identificação e eliminação de barreiras e na construção de recursos e estratégias de acesso e participação; a coordenação pedagógica possui papel fundamental na articulação das práticas; e a gestão precisa organizar condições para que os profissionais possam dialogar, registrar e planejar.

Os profissionais de apoio necessitam compreender os objetivos das estratégias utilizadas para evitar que o auxílio se transforme em dependência permanente. A família possui conhecimentos importantes sobre o estudante. E o próprio estudante precisa participar, na medida de suas possibilidades, das decisões que dizem respeito à sua experiência escolar.

Essa organização rompe com a ideia de que o estudante 'é do AEE'. O estudante pertence à escola, não a um serviço. Da mesma forma, o apoio individualizado pode ser necessário em certos momentos, mas deve sempre buscar ampliar gradualmente a autonomia.

FORMAÇÃO CONTINUADA DENTRO DA ESCOLA: ESTUDAR O TRABALHO PARA TRANSFORMAR O TRABALHO

Diante de problemas complexos no cotidiano escolar, a formação continuada deve abordá-los diretamente. A escola oferece uma riqueza formativa frequentemente subestimada, e situações concretas podem gerar discussões profissionais valiosas.

Imagine-se, por exemplo, um estudante que participa do parque, do refeitório e de atividades em espaços externos, mas resiste ao retorno à sala. Uma formação tradicional poderia limitar-se a apresentar conceitos gerais sobre comportamento. Uma formação centrada no trabalho real perguntaria o que acontece antes da recusa, se ela ocorre sempre no mesmo horário, se o estudante compreende antecipadamente a transição, se há rotina visual, quais estratégias já foram utilizadas e em quais ocasiões o retorno ocorreu com maior tranquilidade.

Essa análise não procura culpados; procura compreender o fenômeno pedagogicamente. É nesse sentido que a contribuição de Lüdke e Boing (2012) se torna especialmente importante: o trabalho real do professor precisa alimentar a formação.

REGISTRAR NÃO PARA BUROCRATIZAR, MAS PARA COMPREENDER

Outro elemento fundamental é o registro pedagógico. Registrar somente que 'o estudante ficou agitado' produz pouca informação. Um registro mais analítico pode indicar qual atividade estava sendo realizada, quais recursos foram utilizados, qual instrução foi oferecida, quanto tempo o estudante conseguiu permanecer, que tipo de apoio recebeu, qual foi sua resposta e o que contribuiu para sua reorganização.

A diferença é significativa. O primeiro registro descreve o estudante; o segundo ajuda a compreender a relação entre estudante, atividade, apoio e contexto.

Na Educação Inclusiva, o registro deve contribuir para responder: que barreira foi identificada? Que estratégia foi implementada? Qual foi seu efeito? O recurso favoreceu autonomia? O que precisa ser mantido, modificado ou retirado?

Quando estruturado dessa forma, o registro deixa de ser apenas um documento administrativo e passa a ser uma ferramenta para formação e tomada de decisão.

INCLUSÃO NÃO É FAZER TUDO IGUAL

Há uma ideia equivocada de que inclusão significa que todos os estudantes precisam realizar exatamente a mesma atividade da mesma maneira. Isso não corresponde ao princípio da equidade. Tratar todos igualmente em condições diferentes pode produzir desigualdade.

Por outro lado, também não é inclusivo oferecer permanentemente atividades desconectadas do currículo apenas porque determinado estudante apresenta deficiência. O desafio encontra-se entre esses extremos.

É possível compartilhar um mesmo objetivo curricular utilizando diferentes caminhos: enquanto um estudante escreve, outro pode selecionar imagens; enquanto um lê autonomamente, outro pode ouvir o texto; enquanto um registra a operação no caderno, outro utiliza material concreto; enquanto um responde verbalmente, outro utiliza CAA.

O objetivo não é limitar o estudante ao que ele faz hoje, mas construir mediações que promovam seu avanço.

A ESCOLA INCLUSIVA TAMBÉM PRECISA REVER A IDEIA DE SUCESSO

Historicamente, a escola valorizou determinados indicadores de bom desempenho: responder rapidamente, copiar, escrever muito, permanecer sentado, seguir instruções coletivas e concluir atividades dentro do tempo previsto. Essas habilidades podem ser importantes, mas não podem constituir a única medida de aprendizagem.

Para um estudante, o avanço mais importante de determinado período pode ser começar a utilizar uma prancha para fazer escolhas. Para outro, realizar uma atividade com menos apoio. Para outro, permanecer durante um período maior em uma proposta coletiva. Para outro, iniciar espontaneamente uma interação com colegas. Para outro, compreender a relação entre número e quantidade. Valorizar esses avanços não implica abandonar o currículo, mas reconhecer que a aprendizagem é um processo e que os pontos de partida variam entre os estudantes.

CONHECER O ESTUDANTE SEM APRISIONÁ-LO EM UM RETRATO

Escaraboto (2007) chama atenção para a importância de conhecer o estudante e de compreender sua realidade, seus interesses, experiências e necessidades. Entretanto, existe um cuidado adicional: conhecer não significa concluir definitivamente quem aquela criança é.

Frases como 'ele não gosta de escrever', 'ela não consegue ficar na sala' ou 'ele não aceita atividade' podem transformar observações temporárias em identidades permanentes. O registro deveria incorporar uma ideia fundamental: o estudante está em desenvolvimento. O que hoje exige apoio pode se tornar autônomo. O que é recusado pode ser possível com mudanças de contexto. O que ainda não foi aprendido não deve ser registrado como incapacidade.

A própria autora alerta para o risco de inferências e rotulações quando professores encontram dificuldades para compreender determinadas respostas dos estudantes.

O QUE SIGNIFICA, AFINAL, FORMAR PROFESSORES PARA A INCLUSÃO?

A partir das reflexões apresentadas, é possível afirmar que formar professores para a inclusão não significa produzir especialistas em todos os diagnósticos. Significa formar profissionais capazes de observar cuidadosamente, compreender a diversidade, identificar barreiras, conhecer os objetivos curriculares, flexibilizar estratégias, organizar recursos, dialogar com outros profissionais, avaliar continuamente suas intervenções e manter expectativas de aprendizagem.

Essa formação reconhece a importância dos conhecimentos teóricos, mas integra teoria e prática. Não romantiza o trabalho docente, reconhece as condições reais da escola pública e evita transformar o professor em mero executor de receitas.

Em síntese, forma um profissional capaz de pensar pedagogicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva constitui uma conquista histórica que precisa ser permanentemente defendida e, ao mesmo tempo, criticamente analisada. Não basta contabilizar matrículas: é necessário analisar participação. Não basta afirmar que o estudante frequenta a classe comum: é necessário perguntar que currículo lhe é oferecido. Não basta garantir um profissional de apoio: é necessário avaliar se o apoio está favorecendo autonomia.

Os estudos utilizados neste artigo convergem para uma compreensão fundamental: Ensino de qualidade depende do encontro entre conhecimentos profissionais, conhecimento dos estudantes e condições concretas de trabalho. Lüdke e Boing (2012) defendem maior aproximação entre formação e trabalho real docente; Escaraboto (2007) demonstra a importância de conhecer os estudantes para organizar intervenções coerentes; Nascimento (2008) evidencia que a Educação Inclusiva precisa ser entendida como princípio mais amplo de Educação para todos; e Glat e Nogueira (2003) colocam formação docente e política educacional no centro da discussão sobre escolarização inclusiva.

O maior desafio contemporâneo não é preparar a criança para se adaptar a uma escola imutável, mas construir uma escola capaz de modificar suas práticas sem perder sua responsabilidade de ensinar.

Assim, inclusão não significa diminuir expectativas, mas ampliar possibilidades. Não se trata de fazer tudo diferente para alguns, mas de reconhecer diferentes caminhos para que todos acessem o conhecimento.

A escola inclusiva não está pronta; ela também está em processo de aprendizagem.

“O desafio da inclusão não é preparar o estudante para caber em uma escola que permanece igual, mas transformar a escola para que diferentes formas de aprender possam participar do mesmo direito ao conhecimento.”

REFERÊNCIAS

ESCARABOTO, Kellen M. **Sobre a importância de conhecer e ensinar**. Psicologia USP, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 133-146, out./dez. 2007.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. **Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil**. Comunicações - Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação, ano 10, n. 1, jun. 2003.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. **Do trabalho à formação de professores**. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 146, p. 428-451, maio/ago. 2012.

NASCIMENTO, Rosangela Pereira do. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, 2008.



A ROTINA QUE EDUCA COMO OS MOMENTOS COTIDIANOS REVELAM A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

THE ROUTINE THAT EDUCATES: HOW EVERYDAY MOMENTS REVEAL PEDAGOGICAL INTENTIONALITY

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 analisa como aqueles momentos que se repetem todos os dias na Educação Infantil mostram o propósito que guia o trabalho do professor. A ideia inicial é que a rotina não é só organizar horários: acolher, comer, cuidar da higiene, descansar, brincar, se locomover e se despedir envolvem relações, escolhas e muito aprendizado. O objetivo é conversar sobre como planejar, prestar atenção e observar fazem com que essas situações se tornem experiências que respeitam o ritmo, o que cada criança gosta e como elas se expressam. A pesquisa usa uma abordagem qualitativa e é feita com base em livros, artigos e documentos oficiais. Os resultados mostram que o propósito do trabalho aparece na forma como se organiza o tempo e os espaços, na escolha dos materiais, em como o professor participa das atividades e também quando ele muda o que tinha planejado de acordo com o que as crianças fazem e pedem. Os estudos também mostram que rotinas rígidas podem reduzir a participação e aumentar períodos de espera, enquanto propostas flexíveis favorecem autonomia, comunicação, convivência e investigação. O registro pedagógico completa esse processo ao permitir que o professor interprete o cotidiano, acompanhe percursos e replaneje suas ações. Conclui-se que educar na rotina significa reconhecer cada momento da jornada como parte do currículo, sem separar cuidado, brincadeira e aprendizagem

Palavras-chave: Educação Infantil; Rotina; Intencionalidade Pedagógica; Cotidiano.

ABSTRACT

This article analyzes how the recurring daily moments in early childhood education reveal the purpose guiding the teacher's work. The premise is that routine goes beyond mere schedule organization; activities

such as welcoming, eating, hygiene care, resting, playing, moving about, and saying goodbye involve relationships, choices, and significant learning. The aim is to discuss how planning, attentiveness, and observation transform these situations into experiences that respect each child's pace, preferences, and forms of expression. The research employs a qualitative approach based on books, articles, and official documents. The results indicate that the work's purpose is manifested in the organization of time and space, the selection of materials, the teacher's participation in activities, and the teacher's willingness to adjust plans based on the children's actions and requests. Studies also show that rigid routines can limit participation and increase waiting times, whereas flexible approaches foster autonomy, communication, social interaction, and inquiry. Pedagogical documentation completes this process by enabling teachers to interpret daily life, track developmental paths, and replan their actions. The conclusion is that educating within a routine means recognizing every moment of the day as part of the curriculum, without separating care, play, and learning.
Keywords: Early Childhood Education; Routine; Pedagogical Intentionality; Daily Life.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, boa parte do trabalho acontece em situações que se repetem todos os dias. As crianças chegam, guardam seus pertences, encontram colegas, fazem refeições, usam o banheiro, brincam, descansam e se despedem. Por serem recorrentes, esses momentos podem parecer apenas organizacionais. Essa leitura reduz o cotidiano a uma sequência de tarefas e concentra a ação pedagógica nas atividades previamente anunciadas pelo professor. Quando isso ocorre, muitas aprendizagens produzidas nas relações, nos gestos e nas escolhas infantis permanecem pouco visíveis (Nunes; Camargo; Mello, 2022; Campos; Ramos, 2021).

A rotina é pedagógica porque organiza condições para que as crianças participem da vida coletiva. O modo como o adulto recebe uma criança, oferece ajuda, espera uma tentativa, organiza a mesa ou interrompe uma brincadeira comunica uma concepção de infância. Também define quanto tempo existe para explorar, conversar, observar e realizar ações com autonomia. A Resolução CNE/CEB nº 1 de 2024 determina que o currículo da Educação Infantil se organize a partir das interações e da brincadeira, respeite os ritmos das crianças e reduza tempos de espera durante a jornada (Brasil, 2024b). A norma confirma que a qualidade do atendimento depende de escolhas presentes em toda a rotina.

A questão que orienta este artigo é a seguinte: como os momentos cotidianos revelam a intencionalidade pedagógica na Educação Infantil? O objetivo geral é analisar como planejamento, escuta, observação e registro atribuem sentido educativo às situações recorrentes. Os objetivos específicos são discutir a relação entre rotina e flexibilidade, examinar o caráter educativo dos momentos de cuidado e mostrar como a documentação subsidia o replanejamento (Brasil, 2024a; São Paulo, 2024).

O estudo adota abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Foram selecionados textos publicados de 2021 a 2023 sobre rotina, participação, docência com bebês,

avaliação e documentação pedagógica. A análise inclui os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, a Resolução CNE/CEB nº 1 de 2024 e orientações da rede municipal de São Paulo. A leitura comparou os documentos para identificar princípios comuns e tensões entre a organização feita pelos adultos e os modos infantis de viver o tempo escolar (Brasil, 2024a, 2024b; São Paulo, 2022, 2024).

ROTINA E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Intencionalidade pedagógica é a relação consciente entre o que se pretende favorecer e as condições criadas para que as experiências aconteçam. Não corresponde ao controle de todas as respostas das crianças. O professor define propósitos, prepara ambientes, seleciona materiais, prevê agrupamentos e observa o que o grupo faz com essas propostas. Durante a ação, decide quando se aproximar, perguntar, oferecer apoio ou aguardar. Depois, registra indícios e revê o planejamento. A publicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo trata planejamento, protagonismo e participação como dimensões articuladas da organização do cotidiano (São Paulo, 2024).

Essa compreensão diferencia rotina de rigidez. A rotina oferece referências temporais e ajuda a criança a antecipar acontecimentos, mas precisa admitir variações. Uma brincadeira que mobiliza o grupo pode durar mais; uma criança recém-chegada pode necessitar de outro tempo para se separar da família; bebês podem dormir ou se alimentar em ritmos distintos. Tratar horários como comandos iguais para todos produz pressa e longas esperas. Planejar com flexibilidade significa manter uma estrutura compreensível sem ignorar as necessidades observadas (Nunes; Camargo; Mello, 2022; Conceição, 2022).

Nunes, Camargo e Mello (2022) analisaram uma turma de Educação Infantil e verificaram que as crianças transformavam a rotina por meio de brincadeiras e interações não previstas. Essas ações entravam em tensão com a organização de espaços e tempos definida pelos adultos. O resultado não indica que todo planejamento deva ser abandonado. Mostra que o cotidiano contém acontecimentos que não podem ser antecipados e que a docência precisa interpretar as iniciativas infantis antes de interrompê-las. Uma pausa para observar pode revelar uma investigação, uma negociação entre pares ou uma narrativa criada no meio de um deslocamento.

A participação infantil depende da possibilidade de influenciar o que acontece. Campos e Ramos (2021) identificaram limites à participação quando a ação docente permanecia centrada em atividades dirigidas e em comportamentos esperados pelos adultos. As crianças buscavam inserir falas, histórias e referências de seu contexto, mas nem sempre eram acolhidas. A intencionalidade, nesse caso, não pode ser confundida com fidelidade ao plano escrito. Um planejamento coerente reserva espaço para que as ideias das crianças modifiquem percursos e se tornem matéria de novas propostas.

A organização do ambiente também revela intenções. Materiais acessíveis permitem escolher, combinar, guardar e retomar produções. Mesas sempre ocupadas por uma única tarefa limitam outras formas de uso. Áreas externas utilizadas diariamente ampliam movimento, contato com a natureza e encontros entre grupos. Os Parâmetros Nacionais de 2024 associam qualidade à presença de ambientes

e interações planejados para promover aprendizagem e desenvolvimento integral (Brasil, 2024a). A Resolução do mesmo ano inclui salas, pátios, bibliotecas, refeitórios e outros locais usados pelas crianças como ambientes educativos que devem ser planejados (Brasil, 2024b).

O mesmo princípio vale para as transições. Guardar brinquedos, deslocar-se até o refeitório e aguardar o início de outra situação costumam ocupar parte considerável do dia. Se esses intervalos são organizados apenas por ordens coletivas, surgem filas, ociosidade e conflitos. O professor pode formar pequenos grupos, avisar com antecedência, usar referências compreensíveis e permitir que as crianças concluam ações. A transição deixa de ser um vazio entre atividades e passa a preservar a continuidade da experiência (Brasil, 2024b; Nunes; Camargo; Mello, 2022).

A previsibilidade precisa ser compreensível para as crianças, e não apenas registrada no quadro de horários dos adultos. Fotografias, objetos de referência, conversas breves e avisos antes das mudanças ajudam o grupo a acompanhar a jornada. Esses recursos não devem funcionar como um roteiro imutável. Quando uma alteração é necessária, o professor pode explicá-la e acolher as reações. Participar do cotidiano também envolve saber o que acontecerá, compreender por que algo mudou e ter condições de se preparar para a passagem entre uma experiência e outra (São Paulo, 2024; Brasil, 2024b).

ACOLHIDA ALIMENTAÇÃO HIGIENE E DESCANSO COMO SITUAÇÕES EDUCATIVAS

A acolhida inicia a leitura que o professor faz do grupo naquele dia. O encontro permite perceber mudanças de humor, necessidades de conforto, assuntos trazidos de casa e interesses que podem alimentar o planejamento. Receber todas as crianças de modo idêntico não garante igualdade. Algumas entram e procuram imediatamente os colegas; outras observam a sala, mantêm um objeto de apego ou necessitam da presença próxima do adulto. A intencionalidade aparece quando há um ambiente preparado, opções de ação e disponibilidade para uma aproximação gradual (Conceição, 2022; São Paulo, 2024).

Com bebês e crianças bem pequenas, o corpo ocupa lugar central na comunicação. Conceição (2022) mostra que reconhecer gestos, movimentos, expressões e ritmos é parte da especificidade da docência com esse grupo. Na troca de fraldas, por exemplo, o adulto pode anunciar o que fará, aguardar respostas corporais, nomear sensações e convidar a criança a colaborar. Se o procedimento é apressado e feito sem diálogo, atende à necessidade física, mas perde possibilidades de vínculo, comunicação e conhecimento do próprio corpo.

A higiene envolve aprendizagem quando a criança participa de acordo com suas possibilidades. Lavar as mãos, usar o vaso sanitário, descartar materiais e cuidar dos objetos pessoais exigem tempo para observar, tentar e pedir ajuda. O adulto garante segurança e condições sanitárias sem substituir toda ação infantil. A autonomia não é deixar a criança sozinha, mas ajustar o apoio. Uma intervenção pode ser direta diante de risco, verbal quando a criança já compreende a sequência ou discreta quando ela consegue agir e precisa apenas de tempo (Brasil, 2024b; Conceição, 2022).

A alimentação também integra o currículo. No refeitório, as crianças reconhecem cheiros, texturas, quantidades e preferências, conversam e observam práticas culturais. A organização pode favorecer a participação ao permitir escolhas possíveis, uso progressivo de utensílios e colaboração na arrumação. Forçar a ingestão, apressar ou expor preferências diante do grupo transforma a refeição em situação de constrangimento. A norma nacional relaciona qualidade a práticas integradas de cuidar e educar e prevê ambientes adequados para alimentação, higiene, sono e descanso (Brasil, 2024b).

O descanso requer atenção semelhante. Nem todas as crianças adormecem no mesmo momento ou pelo mesmo período. Luz, ruído, objetos pessoais e proximidade do adulto alteram a experiência. Planejar o descanso inclui criar condições confortáveis e oferecer alternativas tranquilas a quem não dorme, de acordo com a organização da instituição. A previsibilidade ajuda, mas não justifica obrigar todas as crianças a permanecer imóveis. Respeitar ritmos é uma decisão pedagógica ligada ao bem-estar e à participação (Brasil, 2024b).

Brincar atravessa esses momentos sem precisar transformá-los em aulas temáticas. Uma conversa à mesa, uma cantiga enquanto o grupo se organiza ou a curiosidade sobre a água durante a lavagem das mãos podem ampliar linguagem e conhecimento. A intervenção perde sentido quando o adulto converte cada ação em pergunta avaliativa ou exige uma resposta correta. Intencionalidade não é explicar tudo. Em muitos casos, ela consiste em sustentar a experiência, escutar e selecionar uma intervenção curta que ajude a criança a prosseguir (Campos; Ramos, 2021; São Paulo, 2024).

Há também uma dimensão ética nas rotinas de cuidado. O adulto toca o corpo da criança, conhece necessidades pessoais e participa de situações de dependência. Pedir licença, preservar a intimidade, usar o nome e evitar comentários depreciativos são condutas que ensinam respeito nas próprias relações. Compreender esses gestos como parte da docência impede que higiene, alimentação e descanso sejam delegados sem articulação com o planejamento pedagógico (Conceição, 2022; Brasil, 2024b).

O diálogo com as famílias amplia a compreensão desses momentos. Informações sobre sono, alimentação, saúde e formas de consolo ajudam a planejar o atendimento, principalmente durante a adaptação. A instituição, porém, não deve reproduzir automaticamente práticas domésticas nem impor às famílias um único modo de cuidar. Cabe construir acordos que considerem conhecimentos familiares, critérios pedagógicos, orientações de saúde e direitos das crianças. Essa conversa reduz interpretações apressadas e permite acompanhar mudanças sem expor aspectos pessoais diante do grupo (Brasil, 2024a; São Paulo, 2024).

BRINCADEIRA INTERAÇÕES TEMPOS E ESPAÇOS

A brincadeira permite que as crianças reorganizem experiências, criem regras, testem papéis e negociem sentidos. Sua presença diária, porém, não garante participação. Um espaço com poucos materiais, tempo curto e interrupções frequentes pode manter as crianças ocupadas sem permitir o desenvolvimento das ações. A Resolução CNE/CEB nº 1 de 2024 orienta a oferta de diferentes

agrupamentos, modalidades de trabalho, materiais e momentos cotidianos em áreas externas (Brasil, 2024b). Essas condições ajudam o professor a planejar contextos mais diversos.

A observação durante o brincar direciona intervenções mais precisas. Se duas crianças disputam um objeto, a resposta automática do adulto pode encerrar o conflito sem ajudá-las a comunicar desejos ou construir acordos. Em outras situações, a intervenção rápida é necessária para proteger. Decidir exige conhecer o grupo e acompanhar a cena. A professora também pode ampliar uma brincadeira ao incluir materiais, reorganizar o espaço ou recuperar uma ideia registrada no dia anterior, sem assumir o comando do enredo (Campos; Ramos, 2021; São Paulo, 2024).

A composição dos agrupamentos interfere nas relações. O grande grupo é adequado para certos encontros, mas não deve dominar a jornada. Duplas e pequenos grupos facilitam conversas, cooperação e atenção às diferenças. Momentos individuais permitem concentração e escolha. São Paulo (2024) recomenda que o planejamento considere protagonismo e participação, o que exige observar quem costuma falar, quem permanece à margem e quais ajustes ampliam o acesso.

A inclusão precisa atravessar a rotina inteira. Não basta adaptar uma atividade isolada se a criança não alcança materiais, não participa das refeições com o grupo ou passa grande parte do tempo com um adulto separado dos colegas. Marques (2022) verificou que registros sobre crianças com deficiência podem enfatizar dificuldades e deixar em segundo plano experiências e aprendizagens. Um olhar pedagógico inclusivo descreve participação, interesses, estratégias e relações, usando essas informações para modificar ambientes e intervenções.

OBSERVAÇÃO REGISTRO E REPLANEJAMENTO DO COTIDIANO

A intenção educativa se torna mais clara quando o professor observa os efeitos de suas escolhas. Registrar não é produzir uma lista de atividades realizadas. O registro seleciona acontecimentos que ajudam a compreender perguntas, estratégias, relações e mudanças. Fotografias, anotações breves, falas, produções e narrativas podem compor a documentação, desde que sejam analisadas e relacionadas ao planejamento. A Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil de São Paulo (2022) trata a documentação como meio de comunicar experiências e apoiar a reflexão docente.

A revisão de Anjos, Araujo e Santos (2023) indica que a documentação pedagógica pode dar visibilidade às culturas infantis quando se apoia na escuta, na participação e nas relações entre crianças e adultos. Oliveira Neto (2023) encontrou, nas narrativas de professoras, vínculos entre registro, planejamento e diversidade de instrumentos, mas também dificuldades ligadas ao tempo disponível para documentar. Esse limite mostra que a qualidade do registro não depende apenas do empenho individual. A instituição precisa prever condições para selecionar, interpretar e discutir o material produzido.

O registro orienta perguntas concretas. Se as crianças demoram a guardar materiais, é possível analisar se há espaço suficiente, identificação compreensível e tempo adequado. Se poucas participam da roda, o professor pode rever o tamanho do grupo, a duração e a possibilidade de outras formas de expressão. Se uma criança recusa repetidamente uma refeição, o registro ajuda a identificar condições e dialogar com a família sem transformar um episódio em rótulo. Documentar permite deslocar a

avaliação da ideia de desempenho para a análise das relações entre criança, proposta, ambiente e intervenção (São Paulo, 2022; Oliveira Neto, 2023).

Lanes e Timm (2023) situam a avaliação da Educação Infantil em um conjunto que inclui acolhida, tempos, espaços, materiais, brincadeiras, interações, escuta e documentação. A norma nacional estabelece que os registros devem acompanhar aprendizagens e desenvolvimento, sem produzir seleção, promoção ou classificação (Brasil, 2024b). Avaliar a rotina significa compreender percursos e rever o trabalho. O professor observa a criança, mas também avalia se o contexto que organizou permitiu participação, autonomia e continuidade das experiências.

O ciclo pedagógico reúne planejamento, ação, observação, interpretação e nova decisão. Uma intenção escrita no plano só se confirma quando encontra as crianças reais. O cotidiano devolve respostas que podem sustentar, ampliar ou alterar a proposta. Por isso, flexibilidade não é improvisação permanente. É a capacidade profissional de ajustar o percurso com base em evidências produzidas na convivência (São Paulo, 2024; Oliveira Neto, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise mostrou que a rotina revela a intencionalidade pedagógica porque torna visíveis as escolhas sobre tempo, espaço, materiais, relações e participação. Acolhida, alimentação, higiene, descanso, brincadeira e transições não são intervalos entre situações educativas. Em cada um desses momentos, a criança constrói formas de agir com o corpo, comunicar necessidades, conviver e compreender o ambiente.

Uma rotina que educa combina referências estáveis com abertura ao acontecimento. O planejamento antecipa condições e propósitos, mas a observação permite reconhecer ritmos e iniciativas que não cabem em um roteiro fechado. Essa postura reduz esperas, evita intervenções automáticas e amplia a possibilidade de as crianças influenciarem a jornada. Também impede que autonomia seja confundida com ausência de apoio ou que cuidado seja tratado como ação sem conteúdo pedagógico.

O registro fecha e reinicia esse processo. Ao selecionar episódios, falas e produções, o professor pode interpretar o que ocorreu e decidir o que manter ou modificar. A documentação também favorece o diálogo com a equipe e com as famílias, desde que apresente percursos e contextos em vez de classificar as crianças. A intencionalidade, portanto, não se demonstra pela quantidade de atividades dirigidas. Ela aparece na coerência entre princípios, organização cotidiana, escuta e replanejamento.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Cleriston Izidro dos; ARAUJO, Luciana Aparecida de; SANTOS, Solange Estanislau dos. Análise da produção acadêmica (2016-2022) sobre documentação pedagógica na educação infantil e a visibilidade das culturas infantis. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 523-547, jul./dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade e equidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2024a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024.** Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 205, p. 40, 22 out. 2024b.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Entre limites e possibilidades: participação de crianças na prática pedagógica e intencionalidade docente. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 33, p. 219-239, 2021.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. A docência com bebês e crianças bem pequenas: registros da ação pedagógica na Educação Infantil. **Contrapontos**, Itajaí, v. 22, n. 2, p. 31-46, ago. /dez. 2022. DOI: https://doi.org/10.14210/contrapontos.v22n2.p31-46.

LANES, Erone; TIMM, Jordana Wruck. Avaliação na Educação Infantil: que saberes mobilizar? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 23, n. 76, p. 469-492, jan. /mar. 2023.

MARQUES, Circe Mara. A documentação pedagógica como ferramenta para dar visibilidade à criança que existe no sujeito-infantil tido como anormal na Educação Infantil. **Educação**, Santa Maria, v. 47, e48232, 2022.

NUNES, Natália de Borba; CAMARGO, Maria Cecília da Silva; MELLO, André da Silva. Transvendo a rotina: espaço-tempo e cotidiano na Educação Infantil. **Revista de Educação** PUC-Campinas, Campinas, v. 27, e225436, 2022.

OLIVEIRA NETO, José Firmino de. Registrar e documentar na Educação Infantil: tessituras da práxis pedagógica de um centro municipal de Educação Infantil de Goiânia, Goiás. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 879-899, jul. /dez. 2023.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação normativa de registros na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Intencionalidade, planejamento, protagonismo e participação**: reflexões e orientações pedagógicas para a Educação Infantil paulistana. São Paulo: SME/COPED, 2024.



COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA DOCENTES

SOCIAL-EMOTIONAL COMPETENCIES FOR TEACHERS

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

As competências socioemocionais para docentes são fundamentais para o desenvolvimento de um ambiente escolar acolhedor, inclusivo e propício à aprendizagem. Essas competências envolvem a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções, bem como estabelecer relações positivas com estudantes, famílias e colegas de trabalho. Entre as principais competências destacam-se a empatia, a comunicação eficaz, a colaboração, a responsabilidade, a resiliência e o autocontrole. O professor que desenvolve tais habilidades consegue lidar melhor com desafios cotidianos, conflitos e situações de estresse, favorecendo o bem-estar coletivo e a construção de vínculos de confiança. Além disso, torna-se um modelo para os estudantes, contribuindo para a formação integral e o desenvolvimento das competências previstas no currículo. Em um contexto educacional cada vez mais complexo, investir no fortalecimento das competências socioemocionais dos docentes é essencial para promover práticas pedagógicas mais humanizadas, fortalecer a convivência escolar e melhorar os resultados educacionais.

Palavras-chave: Competências socioemocionais; Inteligência emocional; Relações interpessoais; Bem-estar docente; Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

Socio-emotional competencies among teachers are fundamental to fostering a welcoming, inclusive, and learning-conducive school environment. These competencies entail the ability to recognize, understand,

and manage one's own emotions, as well as to establish positive relationships with students, families, and colleagues. Key competencies include empathy, effective communication, collaboration, responsibility, resilience, and self-control. Teachers who develop these skills are better equipped to handle daily challenges, conflicts, and stressful situations, thereby promoting collective well-being and building bonds of trust. Furthermore, they serve as role models for students, contributing to holistic development and the cultivation of competencies outlined in the curriculum. In an increasingly complex educational landscape, investing in the strengthening of teachers' socio-emotional competencies is essential for promoting more humanized pedagogical practices, enhancing school social dynamics, and improving educational outcomes.
Keywords: Socio-emotional competencies; Emotional intelligence; Interpersonal relationships; Teacher well-being; Professional development.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea exige dos docentes um conjunto de competências que ultrapassa o domínio dos conteúdos curriculares e das metodologias de ensino.

Nesse contexto, as competências socioemocionais ganham destaque por contribuírem para a promoção de relações interpessoais saudáveis, para a gestão eficiente da sala de aula e para a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento integral dos estudantes.

As competências socioemocionais correspondem à capacidade de identificar, compreender e administrar as próprias emoções, além de reconhecer e respeitar os sentimentos dos outros.

Entre as habilidades mais valorizadas no contexto educacional estão a empatia, a comunicação assertiva, a cooperação, a resiliência, a responsabilidade e o autocontrole, elementos fundamentais para o exercício da docência.

O professor desempenha papel central na formação dos estudantes, atuando não apenas como mediador do conhecimento, mas também como referência de atitudes, valores e comportamentos.

Dessa forma, o desenvolvimento socioemocional do educador influencia diretamente as interações estabelecidas no ambiente escolar e os processos de ensino e aprendizagem.

Além de favorecer a convivência harmoniosa, as competências socioemocionais auxiliam os docentes no enfrentamento dos desafios cotidianos da profissão.

Situações de conflito, pressão por resultados, mudanças educacionais constantes e demandas institucionais requerem profissionais capazes de lidar com adversidades de maneira equilibrada e reflexiva.

Nesse cenário, o fortalecimento dessas competências contribui para a promoção do bem-estar docente, prevenindo o desgaste emocional e favorecendo maior satisfação profissional.

Professores emocionalmente preparados tendem a criar ambientes mais acolhedores, inclusivos e motivadores, beneficiando toda a comunidade escolar.

Diante disso, compreender a importância das competências socioemocionais para os docentes torna-se essencial para refletir sobre práticas educativas mais humanizadas e eficazes. Investir no desenvolvimento dessas habilidades representa uma estratégia relevante para a melhoria da qualidade da educação e para a formação integral dos estudantes em uma sociedade cada vez mais complexa e dinâmica.

A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A educação contemporânea tem passado por profundas transformações em razão das mudanças sociais, culturais e tecnológicas que impactam diretamente a escola. Nesse contexto, espera-se que os docentes sejam capazes de desenvolver não apenas competências cognitivas, mas também habilidades relacionadas à gestão das emoções e às relações humanas.

As competências socioemocionais tornaram-se essenciais para o fortalecimento do processo educativo, uma vez que favorecem a criação de ambientes escolares mais acolhedores e propícios à aprendizagem. Tais competências contribuem para a formação integral dos estudantes e para a melhoria da convivência escolar.

Entre as principais competências destacam-se a empatia, a resiliência, a comunicação eficaz, a colaboração e o autocontrole. Essas habilidades auxiliam o professor a lidar com diferentes situações presentes no cotidiano escolar, promovendo uma atuação mais equilibrada e humanizada.

O desenvolvimento dessas competências também está relacionado à capacidade de enfrentar desafios, administrar conflitos e construir vínculos positivos com os estudantes. Dessa forma, o docente amplia sua atuação para além da transmissão de conteúdos, tornando-se um agente de transformação social.

Goleman (1995), um dos principais estudiosos da inteligência emocional, destaca que o sucesso profissional e pessoal está fortemente relacionado à capacidade de compreender e administrar emoções. Segundo o autor, habilidades emocionais podem ser tão importantes quanto o conhecimento técnico para a realização eficaz das atividades profissionais.

Diante desse cenário, investir no desenvolvimento das competências socioemocionais dos docentes representa uma estratégia fundamental para a qualificação da educação. Professores emocionalmente preparados contribuem para ambientes escolares mais saudáveis, inclusivos e favoráveis ao desenvolvimento dos estudantes.

O PAPEL DO DOCENTE NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

O professor ocupa posição central no processo educativo e exerce grande influência sobre a formação dos estudantes. Sua atuação ultrapassa a transmissão de conhecimentos, alcançando aspectos relacionados à construção de valores, atitudes e comportamentos.

As interações estabelecidas no ambiente escolar contribuem significativamente para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Nesse sentido, o docente atua como mediador das relações humanas e como referência para a vivência de competências socioemocionais.

A postura adotada pelo professor diante dos desafios cotidianos serve de exemplo para os estudantes. A forma como ele resolve conflitos, dialoga e demonstra respeito interfere diretamente na construção das relações interpessoais dentro da escola.

Além disso, o educador desempenha papel importante na promoção de práticas pedagógicas que incentivem a colaboração, o trabalho em equipe e o respeito às diferenças. Essas ações fortalecem uma cultura escolar baseada na convivência democrática.

De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas. Para o autor, a aprendizagem é construída coletivamente e está diretamente ligada ao contexto social em que o indivíduo está inserido.

Dessa forma, o docente torna-se um elemento essencial na promoção das competências socioemocionais, criando oportunidades para que os estudantes desenvolvam habilidades que contribuam para sua formação pessoal, acadêmica e social.

PRINCIPAIS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS APLICADAS À PRÁTICA DOCENTE

As competências socioemocionais são compostas por um conjunto de habilidades que auxiliam os professores a enfrentar os desafios da prática pedagógica. Essas habilidades favorecem relações mais positivas e fortalecem o processo de ensino e aprendizagem.

A empatia destaca-se como uma das competências mais relevantes para a atuação docente. Por meio dela, o professor consegue compreender as necessidades, dificuldades e potencialidades dos estudantes, promovendo práticas mais inclusivas e significativas.

Outra competência essencial é a comunicação assertiva. A capacidade de expressar ideias de forma clara, respeitosa e objetiva contribui para o fortalecimento dos vínculos interpessoais e para a prevenção de conflitos no ambiente escolar.

A resiliência também desempenha papel importante na docência, especialmente diante das constantes mudanças e desafios presentes na educação. Professores resilientes conseguem adaptar-se às adversidades sem comprometer a qualidade de seu trabalho.

Delors (1998), ao discutir os pilares da educação para o século XXI, enfatiza que aprender a conviver e aprender a ser são dimensões fundamentais para a formação humana. Essas dimensões estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais.

Assim, a incorporação dessas habilidades à prática docente favorece uma atuação mais consciente, equilibrada e alinhada às demandas da educação contemporânea, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

DESAFIOS E BENEFÍCIOS DO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DOS PROFESSORES

O trabalho docente é marcado por múltiplas demandas que exigem constante adaptação e capacidade de enfrentamento. Questões relacionadas à gestão da sala de aula, à pressão por resultados e às mudanças educacionais podem provocar desgaste emocional.

Nesse contexto, a ausência de competências socioemocionais pode favorecer situações de estresse, desmotivação e esgotamento profissional. Por outro lado, o seu desenvolvimento contribui para o fortalecimento do equilíbrio emocional e da saúde mental dos educadores.

Os desafios enfrentados pelos professores exigem habilidades que permitam lidar adequadamente com conflitos, frustrações e situações imprevistas. O autocontrole e a resiliência destacam-se como competências fundamentais para a manutenção do bem-estar profissional.

Entre os benefícios do desenvolvimento socioemocional docente encontram-se a melhoria das relações interpessoais, o aumento da satisfação profissional e a criação de ambientes escolares mais colaborativos e acolhedores.

Nóvoa (1992) destaca que a formação docente deve considerar os aspectos pessoais e profissionais do educador, reconhecendo que a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória e influenciada pelas experiências vividas no exercício da profissão.

Desse modo, investir no desenvolvimento socioemocional dos professores representa uma ação estratégica para fortalecer a qualidade da educação e promover melhores condições de trabalho no contexto escolar.

ESTRATÉGIAS PARA O FORTALECIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

O fortalecimento das competências socioemocionais requer ações intencionais e permanentes por parte das instituições educacionais. A escola deve assumir o compromisso de promover espaços de reflexão e desenvolvimento humano para seus profissionais.

Uma das estratégias mais eficazes consiste na oferta de formações continuadas que abordem temas relacionados à inteligência emocional, comunicação, resolução de conflitos e bem-estar docente. Essas iniciativas contribuem para aprimorar a prática educativa.

Outra medida relevante é a criação de ambientes colaborativos nos quais os professores possam compartilhar experiências, desafios e boas práticas. A troca de conhecimentos fortalece os vínculos profissionais e favorece a aprendizagem coletiva.

O incentivo ao autoconhecimento também desempenha papel fundamental nesse processo. A reflexão sobre emoções, crenças e comportamentos possibilita que o docente identifique potencialidades e aspectos que precisam ser desenvolvidos.

Freire (1996) defende que a educação deve estar baseada no diálogo, no respeito mútuo e na construção coletiva do conhecimento. Esses princípios favorecem o desenvolvimento de relações mais humanizadas e fortalecem as competências socioemocionais no ambiente escolar.

Portanto, a implementação de estratégias voltadas ao desenvolvimento socioemocional contribui para a valorização dos profissionais da educação e para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e comprometida com a formação integral de todos os seus sujeitos.

A RELAÇÃO ENTRE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E CLIMA ESCOLAR

O clima escolar constitui um dos principais fatores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Ele é formado pelas relações estabelecidas entre gestores, professores, estudantes, funcionários e famílias, refletindo diretamente na qualidade da convivência e no desempenho escolar.

Nesse contexto, as competências socioemocionais dos docentes exercem papel fundamental na construção de um ambiente escolar positivo. Professores que demonstram empatia, respeito e capacidade de escuta tendem a fortalecer vínculos e promover relações mais saudáveis dentro da comunidade educativa.

A qualidade das interações estabelecidas em sala de aula influencia não apenas a aprendizagem dos estudantes, mas também seu desenvolvimento social e emocional. Ambientes marcados pelo acolhimento e pela confiança favorecem a participação e o engajamento dos alunos nas atividades escolares.

A gestão adequada das emoções contribui para a prevenção de conflitos e para a promoção de uma cultura de diálogo e cooperação. Quando os docentes utilizam estratégias socioemocionais em suas práticas pedagógicas, ampliam as possibilidades de construção de um espaço mais harmonioso e inclusivo.

Segundo Wallon (1975), a afetividade ocupa papel central no desenvolvimento humano, influenciando diretamente os processos cognitivos e as relações sociais. Para o autor, emoção e aprendizagem estão intimamente relacionadas, tornando indispensável a valorização dos aspectos afetivos no ambiente escolar.

Dessa forma, o fortalecimento das competências socioemocionais dos professores contribui significativamente para a melhoria do clima escolar, favorecendo condições mais adequadas para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a efetividade das práticas educativas.

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DOCENTES

A formação continuada representa um importante instrumento para o aperfeiçoamento profissional dos educadores. Em uma sociedade marcada por constantes transformações, torna-se necessário que os docentes atualizem permanentemente seus conhecimentos e desenvolvam novas habilidades para atender às demandas educacionais contemporâneas.

Entre essas habilidades, destacam-se as competências socioemocionais, que possibilitam ao professor lidar com desafios profissionais de maneira mais equilibrada e consciente. O desenvolvimento dessas competências contribui para a melhoria das relações interpessoais e para o fortalecimento da prática pedagógica.

A formação continuada voltada ao desenvolvimento socioemocional permite que os docentes reflitam sobre suas emoções, comportamentos e estratégias de atuação. Esse processo favorece o autoconhecimento e a ampliação da capacidade de enfrentar situações complexas presentes no cotidiano escolar.

Programas formativos podem oferecer subsídios para o aprimoramento da comunicação, da empatia, da resolução de conflitos e da colaboração entre os profissionais da educação. Esses elementos fortalecem o trabalho coletivo e promovem maior qualidade nas ações educativas.

De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional e resultam de diferentes experiências formativas e práticas. Para o autor, a formação permanente é um componente indispensável para o desenvolvimento da profissão docente e para a qualificação do ensino.

Portanto, investir em processos de formação continuada voltados às competências socioemocionais constitui uma estratégia essencial para o fortalecimento da identidade profissional dos educadores, para a promoção do bem-estar docente e para a melhoria dos resultados educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que as competências socioemocionais constituem um elemento indispensável para o exercício da docência na contemporaneidade.

Em um cenário educacional marcado por constantes transformações, desafios pedagógicos e demandas crescentes relacionadas à formação integral dos estudantes, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de que os professores desenvolvam habilidades que transcendam o domínio técnico e acadêmico.

Nesse sentido, competências como empatia, autocontrole, resiliência, comunicação assertiva, colaboração e inteligência emocional assumem papel estratégico na construção de práticas pedagógicas mais eficazes e humanizadas.

A análise realizada evidenciou que o docente ocupa uma posição central no processo educativo, influenciando não apenas a aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas também a formação de valores, atitudes e comportamentos dos estudantes.

A capacidade de administrar emoções, estabelecer relações positivas e atuar de forma equilibrada diante de situações adversas contribui diretamente para a qualidade das interações que ocorrem no ambiente escolar.

Dessa forma, o professor torna-se um importante agente de promoção do desenvolvimento socioemocional, tanto em sua prática cotidiana quanto por meio do exemplo oferecido aos alunos.

Observou-se também que as competências socioemocionais possuem estreita relação com a melhoria do clima escolar. Ambientes educativos caracterizados pelo respeito mútuo, pelo diálogo e pela cooperação tendem a favorecer o engajamento dos estudantes, reduzir conflitos e fortalecer os processos de aprendizagem.

Quando os docentes demonstram habilidades socioemocionais desenvolvidas, tornam-se mais preparados para lidar com a diversidade, acolher diferentes necessidades educacionais e promover uma cultura escolar mais inclusiva e democrática.

Outro aspecto relevante identificado refere-se aos benefícios que essas competências proporcionam ao próprio profissional da educação. Considerando as exigências e desafios inerentes à carreira docente, o desenvolvimento socioemocional mostra-se um importante fator de proteção contra o estresse, a desmotivação e o desgaste emocional.

Professores emocionalmente fortalecidos tendem a apresentar maior satisfação profissional, melhor capacidade de adaptação às mudanças e mais condições de enfrentar situações complexas de maneira equilibrada e construtiva.

A pesquisa bibliográfica também permitiu compreender que o desenvolvimento dessas competências não ocorre de forma espontânea, mas requer investimentos contínuos em processos de formação inicial e continuada.

As instituições educacionais e os sistemas de ensino possuem papel fundamental na criação de espaços de reflexão, diálogo e aperfeiçoamento profissional que possibilitem aos docentes ampliar seu repertório socioemocional.

Nesse contexto, ações formativas voltadas ao autoconhecimento, à inteligência emocional e à construção de relações interpessoais saudáveis representam estratégias relevantes para a valorização da profissão docente e para a melhoria da qualidade da educação.

Dessa maneira, investir no desenvolvimento socioemocional dos educadores significa investir na transformação da educação, na qualidade dos processos pedagógicos e na construção de uma sociedade mais humana, participativa e socialmente responsável.

REFERÊNCIAS

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Estampa, 1975



EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A RELAÇÃO DAS CRIANÇAS COM A NATUREZA

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ENVIRONMENTAL EDUCATION: CHILDREN'S RELATIONSHIP WITH NATURE

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 relação das crianças com a natureza na Educação Infantil, considerando as experiências de exploração, observação, brincadeira e interação com o ambiente como possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento integral. A infância constitui um período fundamental para a construção de vínculos com o mundo e, nesse contexto, o contato cotidiano com elementos naturais pode favorecer a curiosidade, a sensibilidade, a autonomia, a criatividade e a construção de atitudes de cuidado e respeito pelo meio ambiente. A Educação Ambiental na infância não deve limitar-se à transmissão de informações sobre preservação ambiental, mas possibilitar experiências concretas nas quais as crianças possam observar, investigar, questionar, experimentar e construir sentidos sobre a natureza. O estudo fundamenta-se em documentos orientadores da Educação Infantil, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, além de autores que discutem a relação entre infância, natureza, experiência e educação. Também são abordadas as possibilidades pedagógicas relacionadas às brincadeiras ao ar livre, à exploração dos espaços, ao cultivo de plantas, à observação de animais e fenômenos naturais e às práticas de cuidado com o ambiente. Destaca-se o papel do professor na organização de experiências intencionais que valorizem a participação e o protagonismo das crianças. Conclui-se que aproximar as crianças da natureza contribui para uma Educação Infantil mais significativa, sensível e comprometida com a formação de sujeitos capazes de estabelecer relações de cuidado consigo mesmos, com os outros e com o ambiente.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Ambiental; Natureza; Infância; Brincadeira; Sustentabilidade.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of children's relationship with nature in Early Childhood Education, considering experiences of exploration, observation, play, and interaction with the environment as opportunities for learning and holistic development. Childhood is a fundamental period for forging bonds with the world; in this context, daily contact with natural elements can foster curiosity, sensitivity, autonomy, and creativity, as well as the development of attitudes of care and respect for the environment. Environmental education during childhood should not be limited to transmitting information about environmental preservation but should enable concrete experiences in which children can observe, investigate, question, experiment, and construct meaning regarding nature. The study is grounded in guiding documents for Early Childhood Education—specifically the National Common Curricular Base (BNCC), the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), and the National Curricular Guidelines for Environmental Education—as well as authors who discuss the relationship between childhood, nature, experience, and education. It also addresses pedagogical possibilities related to outdoor play, space exploration, plant cultivation, the observation of animals and natural phenomena, and environmental care practices. The teacher's role in organizing intentional experiences that value children's participation and active agency is highlighted. The study concludes that bringing children closer to nature contributes to an Early Childhood Education that is more meaningful, sensitive, and committed to shaping individuals capable of establishing caring relationships with themselves, others, and the environment.

Keywords: Early Childhood Education; Environmental Education; Nature; Childhood; Play; Sustainability.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e representa um período fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. É nessa fase que elas ampliam suas experiências, estabelecem relações com outras pessoas, exploram diferentes espaços, constroem conhecimentos e desenvolvem múltiplas formas de expressão. Nesse processo, a relação com a natureza ocupa lugar importante, pois permite que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos, seres vivos e transformações presentes no ambiente.

A criança não é apenas receptora de conhecimentos sobre o mundo. Ela observa, pergunta, experimenta, cria hipóteses, brinca, investiga e produz sentidos a partir das experiências que vivencia. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil compreendem a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade por meio das interações, relações e práticas cotidianas.

Nesse sentido, proporcionar experiências de contato com a natureza significa ampliar as possibilidades de aprendizagem para além dos espaços fechados da instituição educativa. Observar uma árvore, acompanhar o crescimento de uma planta, perceber mudanças no tempo, brincar com folhas e gravetos, observar pequenos animais, sentir diferentes texturas e participar do cuidado com uma horta são experiências que podem despertar a curiosidade e favorecer importantes aprendizagens.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece que as aprendizagens e o desenvolvimento na Educação Infantil têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, garantindo às crianças os direitos de

conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Entre os campos de experiências, destaca-se “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que envolve situações em que as crianças observam fenômenos naturais, exploram objetos, estabelecem relações e constroem conhecimentos sobre o mundo.

A Educação Ambiental, portanto, pode estar presente no cotidiano da Educação Infantil de maneira integrada às experiências das crianças. Mais do que ensinar conceitos relacionados à reciclagem, ao desperdício de água ou à preservação das florestas, é importante possibilitar que elas construam uma relação de pertencimento e cuidado com o ambiente em que vivem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental defendem uma abordagem integrada e interdisciplinar, superando uma visão limitada ou apenas naturalista da relação entre sociedade e ambiente. Dessa maneira, a Educação Ambiental deve estar relacionada às experiências sociais, culturais e cotidianas das crianças.

Diante desse contexto, torna-se relevante refletir sobre como a aproximação entre crianças e natureza pode contribuir para o desenvolvimento integral e para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a curiosidade, a investigação, a brincadeira, a participação e o cuidado com o ambiente.

OBJETIVO GERAL

Analisar a importância da relação das crianças com a natureza na Educação Infantil, considerando as experiências de exploração, brincadeira, observação e interação com o ambiente como possibilidades para o desenvolvimento integral e para a construção de atitudes de cuidado e respeito pela natureza.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a importância do contato com a natureza durante a infância.
- Identificar as contribuições das experiências com elementos naturais para o desenvolvimento infantil.
- Refletir sobre a Educação Ambiental na Educação Infantil.
- Analisar a importância das brincadeiras e experiências ao ar livre.
- Relacionar o contato com a natureza aos direitos de aprendizagem previstos na BNCC.
- Identificar possibilidades de práticas pedagógicas relacionadas à natureza e ao meio ambiente.
- Discutir o papel do professor na organização de experiências significativas com o ambiente natural.
- Refletir sobre a construção de atitudes de cuidado e respeito pela natureza desde a infância.

JUSTIFICATIVA

A escolha deste tema fundamenta-se na compreensão de que a relação das crianças com a natureza constitui uma importante dimensão das experiências vivenciadas na Educação Infantil. A infância é um período marcado pela curiosidade, pela exploração e pela necessidade de conhecer o mundo por meio do corpo e dos sentidos. Dessa maneira, os ambientes naturais oferecem inúmeras possibilidades de investigação, movimento, brincadeira e descoberta.

Em uma sociedade na qual as crianças passam cada vez mais tempo em ambientes internos e em contato com recursos tecnológicos, torna-se relevante ampliar as oportunidades de experiências com espaços externos e elementos da natureza. O contato com árvores, plantas, terra, água, sementes, folhas, flores, animais e diferentes fenômenos naturais pode proporcionar experiências sensoriais e favorecer a construção de conhecimentos significativos.

A Educação Ambiental também assume importância nesse processo, uma vez que atitudes de cuidado e respeito pelo ambiente podem ser construídas desde os primeiros anos de vida. Entretanto, essas aprendizagens não devem ocorrer somente por meio de discursos ou atividades pontuais, mas precisam estar presentes nas experiências cotidianas das crianças.

A investigação desse tema torna-se relevante para a prática pedagógica porque contribui para a reflexão sobre a necessidade de criar espaços educativos que permitam às crianças observar, explorar, brincar, investigar e participar de ações de cuidado com o ambiente.

Além disso, o tema encontra respaldo nos documentos orientadores da Educação Infantil. A BNCC valoriza as experiências concretas, as interações e as brincadeiras como elementos fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

PROBLEMA

De que maneira as experiências de contato e interação com a natureza podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de atitudes de cuidado e respeito pelo meio ambiente na Educação Infantil?

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A RELAÇÃO COM A NATUREZA

A relação da criança com a natureza começa desde os primeiros anos de vida. O ambiente em que ela vive apresenta diferentes elementos que despertam sua curiosidade e estimulam seus sentidos. Sons, cores, cheiros, texturas, movimentos e transformações fazem parte de suas experiências cotidianas e contribuem para que ela construa conhecimentos sobre o mundo.

Na Educação Infantil, essas experiências podem ser ampliadas por meio da organização de espaços que permitam às crianças explorar o ambiente com autonomia e segurança. Um jardim, uma horta, um parque, um espaço com árvores ou mesmo pequenos elementos naturais disponíveis na instituição podem transformar-se em importantes contextos de aprendizagem.

A criança aprende quando pode tocar, observar, comparar, experimentar e levantar hipóteses. Ao encontrar uma folha caída, por exemplo, pode observar suas características, comparar tamanhos, cores

e formatos, questionar de onde veio e perceber mudanças provocadas pelo tempo. Uma experiência aparentemente simples pode desencadear diferentes aprendizagens.

As experiências com a natureza também favorecem a construção de vínculos afetivos com o ambiente. Ao cuidar de uma planta, observar seu crescimento ou participar da organização de uma horta, a criança percebe que suas ações podem produzir consequências e passa a desenvolver atitudes de responsabilidade.

Dessa forma, a natureza não deve ser compreendida apenas como um conteúdo a ser estudado, mas como um espaço de experiências e relações.

A CRIANÇA COMO SUJEITO INVESTIGATIVO NAS EXPERIÊNCIAS COM A NATUREZA

A curiosidade é uma característica marcante da infância. As crianças procuram compreender aquilo que observam e constantemente formulam perguntas sobre o mundo. A natureza oferece inúmeras situações capazes de despertar esse movimento investigativo.

Uma pequena semente pode provocar perguntas sobre seu crescimento. Uma chuva pode gerar observações sobre água, nuvens e mudanças no ambiente. O aparecimento de uma borboleta pode despertar interesse sobre os animais e seus ciclos de vida. Uma sombra pode provocar investigações sobre luz, posição e movimento.

Nesse processo, o professor possui papel fundamental como mediador das experiências. Sua função não consiste em antecipar todas as respostas, mas em acolher as perguntas das crianças, ampliar suas possibilidades de investigação e oferecer materiais e situações que favoreçam novas descobertas.

A BNCC estabelece que as crianças devem ter oportunidades de explorar, participar, expressar-se e conhecer-se, direitos que podem ser vivenciados de maneira significativa em experiências relacionadas à natureza.

A investigação infantil também pode ser registrada por meio de desenhos, fotografias, relatos, falas das crianças, produções coletivas e documentação pedagógica. Esses registros permitem acompanhar os processos de aprendizagem e tornar visíveis as hipóteses, descobertas e interpretações construídas pelas crianças.

Assim, observar a natureza pode transformar-se em uma experiência investigativa, na qual a criança ocupa lugar de protagonista na construção de conhecimentos.

BRINCADEIRAS E EXPERIÊNCIAS AO AR LIVRE

O brincar constitui uma das principais formas de aprendizagem na infância. Quando ocorre em ambientes externos, pode ampliar ainda mais as possibilidades de movimento, imaginação, interação e exploração. Espaços naturais possibilitam brincadeiras espontâneas e experiências diversificadas. Terra, areia, água, folhas, pedras, sementes, gravetos e outros elementos podem transformar-se em materiais para construções, jogos simbólicos, experiências sensoriais e investigações.

Ao brincar em um espaço externo, a criança pode correr, pular, equilibrar-se, observar pequenos animais, criar histórias, construir objetos e interagir com outras crianças. Essas experiências envolvem simultaneamente aspectos motores, cognitivos, sociais, afetivos e culturais.

A organização desses espaços não significa determinar antecipadamente tudo aquilo que deverá acontecer. Ao contrário, é importante que o ambiente possibilite escolhas e diferentes formas de utilização pelas crianças.

A natureza também oferece elementos que podem ser utilizados de maneira não estruturada. Um graveto pode tornar-se uma varinha, uma colher, um instrumento musical ou qualquer outro objeto imaginado pela criança. Uma folha pode representar um prato, um alimento ou fazer parte de uma composição artística.

Nesse sentido, o contato com a natureza amplia as possibilidades do brincar e contribui para experiências nas quais a criança exerce sua criatividade e imaginação.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESDE A INFÂNCIA

A Educação Ambiental na Educação Infantil deve considerar as características próprias dessa etapa. As crianças pequenas aprendem principalmente por meio das experiências, das interações e das ações que realizam no cotidiano.

Por isso, trabalhar Educação Ambiental não significa transformar a criança em responsável pelos problemas ambientais existentes na sociedade, mas criar oportunidades para que ela desenvolva relações de cuidado, pertencimento e respeito.

Atitudes simples do cotidiano podem constituir importantes experiências educativas: cuidar das plantas, evitar o desperdício de água, observar os animais sem machucá-los, reutilizar materiais, cuidar dos espaços coletivos e perceber a importância dos elementos naturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental indicam que essa dimensão deve ser trabalhada de maneira integrada e interdisciplinar, e não como uma disciplina isolada.

Na Educação Infantil, essa perspectiva pode ser desenvolvida por meio de projetos e experiências que articulem diferentes linguagens. Uma investigação sobre uma horta, por exemplo, pode envolver observação, desenho, fotografia, literatura, música, movimento, contagem, comparação e registro das transformações observadas.

Assim, a Educação Ambiental passa a fazer parte da vida cotidiana da instituição, tornando-se uma experiência contínua e significativa.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS COM A NATUREZA

O professor desempenha papel essencial na aproximação entre as crianças e a natureza. Cabe a ele organizar tempos, espaços, materiais e situações que favoreçam a exploração e a investigação.

A intencionalidade pedagógica não significa controlar todas as ações das crianças. Significa reconhecer as possibilidades de aprendizagem presentes nas experiências e criar condições para que elas aconteçam.

O professor pode organizar passeios pelos espaços externos da instituição, observação de plantas e animais, experiências com água e terra, cultivo de hortaliças, exploração de sementes, coleta de elementos naturais, rodas de conversa, registros fotográficos e produções artísticas.

Também é importante observar e escutar aquilo que as crianças dizem durante essas experiências. Suas perguntas, hipóteses, comentários e descobertas podem orientar novos caminhos para o planejamento.

A prática pedagógica deve partir da curiosidade infantil e valorizar o protagonismo das crianças. Quando o professor reconhece suas manifestações e amplia as possibilidades de investigação, a aprendizagem torna-se mais significativa.

Os campos de experiências da BNCC justamente valorizam situações concretas da vida cotidiana, articulando os saberes das crianças aos conhecimentos culturais e sociais.

Dessa maneira, o professor atua como organizador de contextos de aprendizagem, criando condições para que as crianças possam estabelecer relações significativas com a natureza.

NATUREZA, CUIDADO E SUSTENTABILIDADE NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A construção de uma relação de cuidado com o ambiente pode começar pelas experiências mais próximas das crianças. O cuidado com uma planta, com os animais e com os espaços coletivos possibilita que elas percebam que suas ações interferem no ambiente.

A sustentabilidade, nesse contexto, pode ser abordada a partir de situações concretas e compreensíveis para a infância. Economizar água, cuidar dos alimentos, reaproveitar materiais, evitar desperdícios e preservar os espaços de convivência são exemplos de ações que podem fazer parte da rotina.

Entretanto, é importante evitar que a Educação Ambiental se limite à transmissão de regras. As crianças precisam compreender, por meio das experiências, os motivos pelos quais determinadas ações são importantes.

Uma horta escolar, por exemplo, pode constituir um espaço permanente de aprendizagem. Ao preparar a terra, plantar sementes, acompanhar o crescimento das plantas, observar insetos, cuidar da rega e colher alimentos, as crianças vivenciam processos naturais e desenvolvem diferentes aprendizagens.

Da mesma forma, projetos relacionados à natureza podem favorecer a participação das famílias e da comunidade, ampliando as experiências para além dos limites da instituição.

A Educação Ambiental, portanto, pode contribuir para a formação de sujeitos atentos ao ambiente em que vivem e capazes de estabelecer relações mais responsáveis com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação das crianças com a natureza constitui uma dimensão importante das experiências na Educação Infantil. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o contato com ambientes naturais pode favorecer aprendizagens relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e cultural.

As experiências de observação, exploração, investigação e brincadeira possibilitam que as crianças construam conhecimentos a partir de situações concretas e significativas. Ao explorar uma horta, observar animais, brincar com elementos naturais, perceber mudanças no ambiente ou acompanhar o crescimento de uma planta, a criança estabelece relações com o mundo e desenvolve diferentes formas de expressão e pensamento.

Também foi possível compreender que a Educação Ambiental na infância deve ultrapassar atividades pontuais relacionadas à reciclagem ou à preservação. É necessário construir experiências cotidianas de cuidado, pertencimento e respeito pelo ambiente, considerando a criança como sujeito ativo e participante.

A BNCC, ao reconhecer as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil e ao assegurar os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, oferece fundamentos importantes para práticas pedagógicas que valorizem as experiências com a natureza.

Nesse contexto, o professor possui papel fundamental na organização dos espaços, tempos e materiais, criando condições para que as crianças possam investigar, levantar hipóteses, fazer descobertas e compartilhar suas experiências.

Conclui-se que aproximar as crianças da natureza significa ampliar suas possibilidades de aprendizagem e contribuir para uma Educação Infantil mais sensível, significativa e humanizada. A relação cotidiana com o ambiente pode favorecer não apenas a construção de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de atitudes de cuidado, respeito e responsabilidade.

Assim, a natureza pode ser compreendida como um importante espaço educativo, capaz de acolher brincadeiras, descobertas, perguntas, investigações e experiências que contribuem para a formação integral das crianças e para a construção de relações mais conscientes com o mundo.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação. Educação Infantil e meio ambiente: orientações básicas para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília,** DF: MEC, 2012.

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.**

FERREIRA, Michella Adriana Bibiano; SANTOS, Bruna Carolina de Lima Siqueira dos. **As relações de criança, educação ambiental e natureza no discurso proposto da BNCC. Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental,** v. 23, n. 2.

PIORSKY, Gandhy. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

TIRIBA, Lea. **Crianças, natureza e educação infantil**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

CULTURA INFANTIL E SABERES DA INFÂNCIA: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE VALORIZAÇÃO DO LÚDICO



CHILDREN'S CULTURE AND CHILDHOOD KNOWLEDGE: THE SCHOOL AS A SPACE FOR VALUING PLAY

FABIANA DE ALMEIDA REIS

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Método de São Paulo – FAMESP (2015); Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário Cidade Verde – UNICIV (2024); Licenciatura em Sociologia pelo Centro Universitário Cidade Verde – UNICIV (2025); Licenciatura em Letras – Português e Inglês pelo Centro Universitário Cidade Verde – UNICIV (2026); Pós-graduação em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Assunção – UNIFAI (2018); Pós-graduanda em A Arte de Contar Histórias pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2026); Professora de Educação Infantil PEI, pela Prefeitura do Município de São Paulo, atuando no CEI Onadyr Marcondes.

RESUMO

A compreensão contemporânea da infância exige o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais, históricos e culturais capazes de produzir sentidos, estabelecer relações, elaborar interpretações sobre o mundo e participar ativamente da construção de suas próprias experiências. Nessa perspectiva, a cultura infantil não pode ser reduzida à reprodução dos conhecimentos e valores produzidos pelos adultos, pois as crianças apropriam-se dos elementos culturais disponíveis e os reinterpretam, transformam e ressignificam nas interações com seus pares e com os adultos. O brincar, nesse processo, ocupa lugar privilegiado, uma vez que constitui uma linguagem própria da infância e um espaço de produção simbólica, negociação, experimentação, criação e expressão de saberes. A escola, portanto, especialmente na Educação Infantil, é desafiada a superar concepções que compreendem a ludicidade apenas como recurso metodológico ou estratégia auxiliar para facilitar aprendizagens previamente definidas, reconhecendo-a como dimensão constitutiva da experiência infantil e como direito das crianças. Este artigo tem como objetivo analisar as relações entre cultura infantil, saberes da infância, ludicidade e práticas pedagógicas, discutindo de que maneira a escola pode constituir-se como espaço de escuta, participação, criação e valorização das experiências produzidas pelas crianças. Para tanto, desenvolve-se uma reflexão teórica fundamentada em contribuições da Sociologia da Infância, dos estudos sobre cultura lúdica e das políticas curriculares brasileiras, especialmente as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. Argumenta-se que valorizar o lúdico implica reorganizar tempos, espaços, materiais, relações pedagógicas e formas de documentação e avaliação, deslocando a criança da condição de receptora de conhecimentos para a posição de sujeito participante e produtor de cultura. A valorização da cultura infantil não significa ausência de intencionalidade pedagógica, mas a construção de uma intencionalidade que reconheça a agência das crianças e estabeleça diálogo entre seus saberes, suas experiências e os conhecimentos socialmente produzidos.

Palavras-chave: Cultura infantil; Infância; Ludicidade; Brincadeira; Educação Infantil.

ABSTRACT

A contemporary understanding of childhood requires recognizing children as social, historical, and cultural subjects capable of generating meaning, establishing relationships, interpreting the world, and actively participating in the construction of their own experiences. From this perspective, children's culture cannot be reduced to the mere reproduction of knowledge and values produced by adults; rather, children appropriate available cultural elements, reinterpreting, transforming, and assigning new meanings to them through interactions with peers and adults. Play holds a privileged place in this process, as it constitutes a language unique to childhood and a space for symbolic production, negotiation, experimentation, creation, and the expression of knowledge. Schools—especially in Early Childhood Education—are therefore challenged to move beyond views that regard playfulness merely as a methodological tool or auxiliary strategy to facilitate pre-defined learning outcomes; instead, they must recognize it as a constitutive dimension of the childhood experience and as a child's right. This article aims to analyze the relationships between children's culture, childhood knowledge, playfulness, and pedagogical practices, discussing how schools can become spaces for listening, participation, creation, and the valuing of experiences generated by children. To this end, a theoretical reflection is developed based on contributions from the Sociology of Childhood, studies on play culture, and Brazilian curricular policies—specifically the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education and the National Common Curricular Base. It is argued that valuing playfulness entails reorganizing time, space, materials, pedagogical relationships, and methods of documentation and assessment, shifting the child from the role of knowledge recipient to that of an active participant and producer of culture. Valuing children's culture does not imply an absence of pedagogical intentionality; rather, it involves constructing an intentionality that recognizes children's agency and establishes a dialogue between their knowledge and experiences and socially produced knowledge.

Keywords: Children's culture; Childhood; Playfulness; Play; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A infância não constitui uma realidade exclusivamente biológica ou uma etapa universal vivenciada da mesma maneira por todas as crianças. Embora os processos de crescimento e desenvolvimento apresentem dimensões biológicas, psicológicas e sociais, as formas de viver a infância são profundamente condicionadas pelas relações históricas, econômicas, culturais e institucionais nas quais as crianças estão inseridas. A Sociologia da Infância contribuiu de maneira significativa para deslocar o olhar tradicional que compreendia a criança sobretudo como indivíduo em preparação para a vida adulta, passando a reconhecê-la como sujeito social, portadora de direitos, participante das relações sociais e produtora de significados. Sarmento (2005, p. 361) observa que a infância pode ser compreendida como categoria social de tipo geracional, por meio da qual se evidenciam tanto as possibilidades quanto os constrangimentos presentes na estrutura social. Essa concepção implica reconhecer que as crianças não apenas recebem influências da sociedade, mas também participam de sua produção e transformação.

A compreensão da criança como sujeito social conduz, consequentemente, à necessidade de reconhecer a existência de saberes produzidos no cotidiano infantil. Tais saberes não se restringem aos conhecimentos sistematizados pela escola, tampouco podem ser avaliados exclusivamente segundo os critérios próprios da cultura escolar. Nas relações com outras crianças, nos jogos, nas brincadeiras, nas narrativas, nos gestos, nos desenhos, nos movimentos corporais, nas explorações dos espaços e na criação de mundos imaginários, as crianças elaboram interpretações, estabelecem regras, negociam posições, experimentam papéis e constroem formas particulares de compreender a realidade. Fernandes, ao estudar as chamadas “trocinhas” infantis, já evidenciava a existência de formas culturais produzidas pelas próprias crianças, constituídas tanto por elementos provenientes da cultura adulta quanto por elementos elaborados no interior das experiências entre os próprios grupos infantis (FERNANDES, 1961, p. 174). A cultura infantil, portanto, não deve ser compreendida como mera reprodução, mas como produção cultural situada e dinâmica.

Nesse contexto, o brincar assume uma dimensão que ultrapassa a ideia de passatempo, entretenimento ou atividade secundária. Para Brougère (1998, p. 3-4), a cultura lúdica é produzida nas experiências concretas do brincar e constitui-se por meio de processos sociais e culturais; a criança constrói sua cultura lúdica enquanto brinca, articulando experiências anteriores, objetos, regras, significações, relações e possibilidades imaginativas. A brincadeira, dessa forma, constitui espaço privilegiado de produção de significados e de participação infantil. Essa compreensão encontra respaldo nos documentos normativos brasileiros: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas, enquanto a BNCC reafirma esses eixos e os relaciona aos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2009, p. 18; BRASIL, 2018, p. 37).

Diante desse quadro, este artigo tem como objetivo analisar a relação entre cultura infantil, saberes da infância e ludicidade, refletindo sobre o papel da escola como espaço de reconhecimento, valorização e ampliação das experiências produzidas pelas crianças. Busca-se compreender, inicialmente, a infância como categoria social e a cultura infantil como produção cultural; posteriormente, discutir a natureza social e simbólica do brincar; em seguida, analisar o lugar do lúdico na organização do trabalho pedagógico; e, por fim, refletir sobre a necessidade de reorganização dos tempos, espaços, materiais, relações e processos de avaliação para que a escola efetivamente reconheça as crianças como sujeitos de participação. A hipótese orientadora é a de que uma pedagogia comprometida com a infância não pode limitar-se a oferecer momentos de brincadeira dentro de uma estrutura escolar que permanece essencialmente adultocêntrica; é necessário construir uma cultura institucional capaz de incorporar as vozes, os interesses, os modos de expressão e os saberes das crianças como elementos constitutivos do currículo.

INFÂNCIA, CULTURA E PRODUÇÃO DE SABERES PELAS CRIANÇAS

A concepção de infância como categoria social representa uma mudança significativa na maneira de compreender a criança e suas relações com a sociedade. Durante muito tempo, predominou uma interpretação desenvolvimentista segundo a qual a criança era compreendida principalmente a partir daquilo que ainda não possuía em comparação com o adulto: não teria autonomia plena, racionalidade suficientemente desenvolvida, conhecimentos sistematizados ou capacidade de participação social equivalente à dos adultos. A Sociologia da Infância questiona essa perspectiva ao demonstrar que a criança participa do mundo social desde o presente e não apenas como promessa de um futuro adulto. Sarmento (2005, p. 362) destaca que a infância deve ser interrogada a partir das condições concretas de existência das crianças, considerando-se os processos sociais que produzem diferentes formas de viver e experimentar essa condição. Assim, não existe uma única infância abstrata e homogênea, mas múltiplas infâncias atravessadas por condições econômicas, sociais, culturais, territoriais, familiares e institucionais.

A ideia de culturas infantis aprofunda essa compreensão ao reconhecer que as crianças constroem formas próprias de significar as experiências sociais das quais participam. Corsaro (2011, p. 32) emprega o conceito de cultura de pares para designar o conjunto de atividades, rotinas, valores e interesses produzidos e compartilhados pelas crianças em suas interações. O conceito é particularmente importante porque rompe com a ideia de que a criança apenas incorpora passivamente padrões culturais produzidos pelos adultos. Ao contrário, as crianças apropriam-se seletivamente dos elementos culturais disponíveis, interpretam-nos e os reorganizam de acordo com suas experiências e interesses. Trata-se de um processo de “reprodução interpretativa”, no qual reprodução não significa cópia, mas apropriação criativa da cultura e produção de novas formas de participação social.

Essa perspectiva permite compreender que os saberes infantis possuem natureza plural e não se restringem àquilo que tradicionalmente é reconhecido como conhecimento escolar. Uma criança que inventa uma regra para um jogo, organiza uma brincadeira coletiva, cria uma narrativa para explicar determinado acontecimento, estabelece relações entre objetos, negocia conflitos com os colegas ou transforma materiais cotidianos em objetos imaginários está mobilizando conhecimentos sobre relações sociais, linguagem, espaço, tempo, corpo, regras, causalidade, representação e convivência. Esses conhecimentos são produzidos em situações concretas e possuem sentido para as crianças porque estão vinculados às experiências que elas vivem. Reconhecê-los não significa equipará-los automaticamente ao conhecimento científico ou escolar, mas compreender que constituem pontos de partida legítimos para a ação pedagógica e para a ampliação das possibilidades de aprendizagem.

A escola, nesse sentido, encontra-se diante de uma tensão permanente. De um lado, possui a responsabilidade social de garantir às crianças acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade; de outro, precisa evitar que essa função se transforme em apagamento das experiências infantis e em desconsideração das formas próprias pelas quais as crianças atribuem significado ao mundo. A educação escolar não deve optar entre os saberes das crianças e os conhecimentos sistematizados, mas construir relações entre eles. A BNCC afirma que os campos de experiências da Educação Infantil acolhem situações concretas da vida cotidiana e os saberes das crianças, entrelaçando-os aos conhecimentos que integram o patrimônio cultural (BRASIL, 2018, p. 38). Essa formulação aponta para uma concepção curricular na qual a experiência infantil não constitui obstáculo à aprendizagem sistematizada, mas uma dimensão por meio da qual o conhecimento pode adquirir significado.

Valorizar a cultura infantil significa também reconhecer a diversidade das experiências de infância. As crianças não brincam, falam, imaginam ou aprendem de maneira idêntica, pois suas experiências estão atravessadas pelos contextos familiares, comunitários, culturais e sociais em que vivem. O que uma criança considera familiar pode ser desconhecido para outra; determinadas brincadeiras podem possuir forte presença em uma comunidade e praticamente inexistir em outra. A escola que pretende valorizar os saberes da infância precisa, portanto, desenvolver uma escuta sensível às diferenças, evitando transformar uma determinada concepção de infância em modelo universal. O reconhecimento da pluralidade infantil exige que professores observem as crianças, documentem suas experiências, acolham suas narrativas e compreendam suas formas de participação como elementos relevantes para o planejamento pedagógico.

O BRINCAR COMO EXPRESSÃO DA CULTURA INFANTIL E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

O brincar constitui uma das formas mais expressivas pelas quais as crianças participam da cultura e produzem significados. Sua natureza não pode ser compreendida adequadamente quando reduzida à oposição entre brincadeira e aprendizagem, como se a primeira representasse liberdade, espontaneidade e prazer, enquanto a segunda estivesse necessariamente associada ao trabalho, à disciplina e à transmissão de conteúdos. Brougère (1998) demonstra que o brincar é uma prática cultural aprendida e compartilhada, constituída por significações que possibilitam às crianças reconhecer, interpretar e transformar determinadas situações em experiências lúdicas. A cultura lúdica não existe de maneira abstrata ou independente dos contextos sociais; ela é produzida pelos sujeitos em suas experiências concretas.

Brougère (2004), afirma que

> é preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por uma imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar as suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem (BROUGÈRE, 2004, p. 97).

Essa dimensão cultural do brincar pode ser observada de maneira evidente nas brincadeiras de faz de conta. Quando uma criança transforma uma caixa em uma casa, uma colher em um microfone, um pedaço de tecido em uma capa ou uma cadeira em um ônibus, não está simplesmente utilizando objetos de maneira inadequada, mas atribuindo-lhes novos significados. O objeto material permanece fisicamente o mesmo, mas sua função simbólica é transformada pela ação infantil. Nesse processo, a criança combina elementos da realidade observada com recursos da imaginação, cria situações ficcionais, distribui papéis, formula regras e estabelece relações entre acontecimentos. A brincadeira passa, assim, a funcionar como espaço de elaboração simbólica da experiência social, permitindo à criança experimentar possibilidades que não estão imediatamente disponíveis no cotidiano.

O brincar também constitui uma forma de aprendizagem social. Crianças aprendem brincadeiras observando outras crianças, participando de jogos, negociando regras, imitando comportamentos, modificando procedimentos e criando novas formas de jogar. Brougère (1998, p. 4) afirma que a criança constrói sua cultura lúdica brincando, acumulando experiências que passam a constituir referências para novas situações lúdicas. Isso significa que brincar envolve aprendizagem, mas não necessariamente aprendizagem no sentido escolar convencional. Aprende-se a negociar, esperar, cooperar, competir, interpretar sinais, compreender regras, criar estratégias, lidar com frustrações, expressar desejos, reconhecer limites e modificar comportamentos. A aprendizagem produzida na brincadeira é, portanto, multidimensional e inseparável das relações sociais nas quais ocorre.

A materialidade também participa da construção da experiência lúdica. Brinquedos, objetos não estruturados, materiais naturais, livros, tecidos, caixas, blocos, elementos sonoros e recursos gráficos

podem ampliar ou restringir as possibilidades de ação infantil. Kishimoto (2001, p. 229) demonstra, em pesquisa realizada em instituições de Educação Infantil de São Paulo, que a seleção e utilização de brinquedos e materiais expressam determinadas concepções de criança e de educação, revelando uma valorização muitas vezes maior de materiais considerados diretamente educativos do que de recursos relacionados ao faz de conta, à construção e à socialização. A constatação é relevante porque evidencia que os objetos presentes no ambiente escolar nunca são pedagogicamente neutros: sua seleção, organização e disponibilidade comunicam às crianças aquilo que a instituição considera importante fazer, aprender e experimentar.

Compreender o brincar como produção cultural implica reconhecer que nem toda brincadeira precisa ser imediatamente convertida em atividade pedagógica formal. Existe o risco de a escola incorporar o vocabulário da ludicidade sem modificar efetivamente sua lógica, utilizando jogos apenas como instrumentos para ensinar conteúdos previamente determinados. Nessa perspectiva, o brincar perde parte de sua potência porque sua finalidade passa a ser completamente subordinada a resultados externos. Valorizar o lúdico exige preservar espaços de iniciativa, escolha, experimentação e criação, nos quais as crianças possam também produzir brincadeiras que não tenham sido previamente planejadas pelos adultos. A intencionalidade pedagógica permanece necessária, mas deve coexistir com a autonomia infantil e com a possibilidade de acontecimentos inesperados, pois é justamente nesses movimentos que muitas manifestações da cultura infantil se tornam visíveis.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ESCUTA, PARTICIPAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO LÚDICO

A transformação da escola em espaço de valorização da cultura infantil requer, inicialmente, uma revisão da concepção de planejamento pedagógico. Planejar para crianças não significa simplesmente definir antecipadamente uma sequência de atividades que será executada independentemente das respostas dos sujeitos. O planejamento precisa ser suficientemente estruturado para garantir intencionalidade educativa e, simultaneamente, suficientemente aberto para acolher aquilo que emerge das interações infantis. A BNCC destaca que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem possuir intencionalidade educativa, sem que isso signifique transformar as experiências das crianças em atividades rígidas e exclusivamente dirigidas pelos adultos (BRASIL, 2018, p. 39). O professor, nesse contexto, deixa de ser apenas aquele que determina o que deve acontecer e passa também a ser observador, pesquisador do cotidiano, organizador de contextos e mediador das experiências infantis.

A organização dos espaços constitui outra dimensão fundamental. Um ambiente destinado à infância não deve apenas comportar crianças; deve possibilitar que elas possam agir sobre o ambiente, modificá-lo, explorar seus elementos e construir diferentes formas de utilização. A disposição de móveis, a acessibilidade dos materiais, a presença de áreas para movimento, leitura, construção, faz de conta, expressão artística e exploração sensorial interfere diretamente nas possibilidades de participação.

Kishimoto (2001) evidencia que a organização da rotina, do espaço físico e dos materiais influencia as maneiras pelas quais adultos e crianças sentem, pensam e interagem na instituição. Desse modo, o espaço escolar pode tanto ampliar quanto restringir a cultura infantil. Um ambiente excessivamente controlado, no qual os objetos possuem uma única função e as crianças permanecem constantemente dependentes da autorização adulta, tende a reduzir as possibilidades de exploração e autoria.

A valorização do lúdico também exige uma revisão da relação entre tempo e aprendizagem. A experiência infantil possui ritmos distintos daqueles determinados por uma organização escolar excessivamente fragmentada. Brincadeiras complexas demandam tempo para serem iniciadas, negociadas, interrompidas, retomadas e transformadas. Quando a rotina escolar é composta por atividades breves, sucessivas e rigidamente controladas, torna-se difícil desenvolver experiências lúdicas mais profundas. A criança inicia uma brincadeira, formula uma hipótese, encontra um problema, conversa com os colegas e, justamente quando começa a construir uma possibilidade mais elaborada, precisa interromper a atividade para cumprir outra tarefa. Valorizar o lúdico implica, portanto, reconhecer a necessidade de continuidade e duração das experiências. O tempo pedagógico deve contemplar tanto momentos organizados pelo professor quanto períodos nos quais as crianças possam desenvolver iniciativas próprias.

A escuta das crianças constitui outro elemento indispensável. Escutar não significa simplesmente perguntar às crianças o que desejam fazer, mas observar suas ações, interpretar seus gestos, reconhecer suas narrativas, acompanhar suas interações e considerar aquilo que emerge de suas experiências como informação pedagógica. A produção de registros, fotografias, desenhos, falas, portfólios e narrativas pedagógicas pode contribuir para tornar visíveis processos que dificilmente seriam percebidos por meio de avaliações centradas apenas em produtos finais. As crianças precisam ser consideradas interlocutoras e não somente destinatárias das ações educativas. A literatura brasileira vinculada à Sociologia da Infância enfatiza justamente a necessidade de desenvolver pesquisas e práticas “com” as crianças, reconhecendo suas falas, ações e pensamentos como dimensões legítimas da produção de conhecimento sobre a infância.

A escola que valoriza a cultura infantil precisa compreender a avaliação como processo de acompanhamento e interpretação das experiências, e não como mecanismo de classificação. Na Educação Infantil, avaliar não deve significar verificar se a criança alcançou previamente determinados comportamentos segundo uma lógica de desempenho individual, mas acompanhar processos de desenvolvimento, participação, expressão, interação e construção de significados. A documentação pedagógica pode permitir que o professor identifique interesses recorrentes, formas de interação, estratégias utilizadas pelas crianças, dificuldades enfrentadas, hipóteses construídas e transformações ocorridas ao longo do tempo. Dessa forma, a avaliação deixa de ser instrumento de controle e passa a contribuir para o planejamento de novas experiências. O que a criança faz, diz, desenha, inventa,

questiona e brinca torna-se fonte de conhecimento para o professor, permitindo que a prática pedagógica se reorganize continuamente.

INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR LÚDICA

Valorizar o lúdico não significa defender uma escola sem objetivos, sem organização ou sem intervenção pedagógica. Uma interpretação equivocada da centralidade da brincadeira poderia conduzir à ideia de que basta oferecer brinquedos e deixar as crianças livres para que o desenvolvimento e a aprendizagem aconteçam automaticamente. Essa posição desconsideraria tanto a complexidade da cultura infantil quanto a responsabilidade profissional do professor. A intencionalidade pedagógica continua sendo necessária, mas precisa assumir outra configuração: em vez de controlar integralmente a experiência, o professor cria condições para que as crianças possam agir, investigar, imaginar, interagir e produzir significados. A própria BNCC estabelece que a intencionalidade educativa deve orientar as práticas pedagógicas da Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 39).

A intervenção docente, nesse sentido, deve ocorrer de maneira sensível e contextualizada. Há momentos em que o professor precisa participar da brincadeira, ampliar uma pergunta, introduzir um novo material, apresentar uma possibilidade desconhecida, ajudar na negociação de um conflito ou provocar uma reflexão. Em outros, sua intervenção mais adequada pode consistir em observar e não interromper a iniciativa das crianças. Essa alternância requer conhecimento sobre infância, desenvolvimento, cultura, currículo e relações sociais. Não existe uma fórmula única para determinar quando intervir ou quando recuar. A competência pedagógica está justamente na capacidade de interpretar a situação e tomar decisões coerentes com os objetivos educativos e com as necessidades dos sujeitos.

A formação docente assume, portanto, papel determinante. Professores que compreendem o brincar apenas como recurso de recreação tendem a subordiná-lo constantemente a atividades consideradas “sérias”, enquanto professores que reconhecem sua dimensão cultural e educativa conseguem observar aprendizagens e produções simbólicas que emergem durante as experiências lúdicas. A formação precisa possibilitar o estudo de diferentes concepções de infância, teorias do brincar, culturas infantis, desenvolvimento humano, documentação pedagógica e organização dos ambientes educativos. Kishimoto (1998) reúne diferentes perspectivas socioculturais, filosóficas e psicológicas sobre o brincar, demonstrando que sua compreensão exige abordagem interdisciplinar e não pode ser reduzida a uma definição única.

Também é necessário reconhecer que a valorização da cultura infantil possui implicações democráticas. Quando a escola permite que as crianças participem da organização de determinados espaços, contribuam para a escolha de brincadeiras, expressem suas interpretações, proponham regras

e tenham suas produções consideradas, cria experiências concretas de participação social. Isso não significa transferir às crianças responsabilidades que pertencem aos adultos, mas reconhecer que participação pode ocorrer em diferentes níveis e formas. A criança pode participar da construção de uma rotina, sugerir maneiras de organizar um espaço, decidir entre possibilidades previamente apresentadas ou negociar regras de uma brincadeira. A democracia escolar começa também nessas pequenas experiências de reconhecimento da palavra e da ação infantil.

Dessa forma, construir uma cultura escolar lúdica exige uma mudança que ultrapassa a simples inclusão de jogos no planejamento. Trata-se de transformar a maneira como a escola concebe a criança, o conhecimento, o tempo, o espaço, o currículo, a avaliação e o papel do professor. Uma instituição pode possuir muitos brinquedos e, ainda assim, não valorizar a cultura infantil; pode organizar atividades chamadas lúdicas e, simultaneamente, controlar todos os movimentos das crianças. A ludicidade escolar torna-se efetiva quando a instituição reconhece a criança como sujeito de experiência, autoria e participação. Nesse sentido, a escola não deve apenas permitir que as crianças brinquem: deve constituir-se como espaço em que brincar, imaginar, criar, investigar, conversar, movimentar-se e produzir cultura sejam dimensões legítimas da experiência educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite compreender que a cultura infantil constitui uma dimensão indispensável para pensar a educação das crianças. Reconhecer a infância como categoria social significa superar concepções que interpretam a criança apenas como sujeito em desenvolvimento ou como futuro adulto, reconhecendo sua presença social no tempo presente. As crianças participam das relações sociais, interpretam a realidade, produzem significados e constroem culturas próprias nas interações com seus pares e com os adultos. Os estudos de Fernandes, Corsaro e Sarmento permitem compreender que os grupos infantis produzem formas específicas de organização, comunicação, negociação e expressão, evidenciando que a infância é simultaneamente vivida e produzida socialmente.

O brincar, nesse cenário, apresenta-se como uma das principais formas de manifestação e produção da cultura infantil. Mais do que recurso metodológico ou estratégia para tornar determinada atividade mais agradável, a brincadeira constitui experiência social, simbólica e cultural por meio da qual as crianças experimentam papéis, constroem regras, estabelecem relações, reelaboram acontecimentos, expressam emoções e atribuem novos sentidos aos objetos e situações que fazem parte de sua realidade. Brougère e Kishimoto contribuem para evidenciar que a experiência lúdica está profundamente vinculada aos contextos culturais, aos materiais, aos espaços e às relações sociais. Por essa razão, o direito de brincar não pode ser garantido apenas pela presença física de brinquedos, mas depende das condições concretas oferecidas pela instituição para que as crianças possam efetivamente brincar e produzir cultura.

A escola, portanto, possui a responsabilidade de construir condições institucionais que possibilitem a expressão e a participação das crianças. Isso envolve reorganizar espaços, ampliar a disponibilidade e diversidade dos materiais, garantir tempos suficientemente longos para o desenvolvimento das brincadeiras, observar e documentar experiências, considerar as falas infantis no planejamento e desenvolver formas de avaliação comprometidas com o acompanhamento dos processos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a BNCC oferecem respaldo normativo para essa perspectiva ao estabelecerem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas e ao reconhecerem direitos de aprendizagem relacionados à participação, exploração, expressão, convivência e conhecimento de si.

Por fim, valorizar o lúdico significa assumir uma concepção de educação que reconheça a criança não como objeto da ação pedagógica, mas como sujeito que participa, interpreta, cria e produz cultura. A escola comprometida com a infância precisa estabelecer diálogo entre os conhecimentos socialmente sistematizados e os saberes que emergem das experiências das próprias crianças, sem transformar um polo em substituto do outro. A intencionalidade pedagógica deve permanecer presente, mas articulada à escuta, à observação, à flexibilidade e à participação infantil. Nessa perspectiva, o lúdico deixa de ocupar uma posição periférica no currículo e passa a constituir uma dimensão estruturante da experiência educativa, permitindo que a escola seja simultaneamente lugar de conhecimento, convivência, criação, imaginação e produção cultural.

REFERÊNCIAS

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. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2009/rceb005_09.pdf. Acesso em: 22 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 ago. 2026.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998. DOI: https://doi.org/10.1590/rfe.v24i2.59630. Disponível em: https://revistas.usp.br/rfe/pt_BR/article/view/59630. Acesso em: 18 set. 2026.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001. Disponível em: https://www.academia.edu/57881330/Brinquedos_e_materiais_pedag%C3%B3gicos_nas_escolas_infantis. Acesso em: 24 ago. 2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 28 ago. 2026.



PAPEL DA GESTÃO NA INDISCIPLINA ESCOLAR

THE ROLE OF SCHOOL MANAGEMENT IN STUDENT MISCONDUCT

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

Esse trabalho buscou destacar a importância do papel do gestor frente às questões que envolvem a indisciplina no ambiente escolar. Visando uma maneira de demonstrar como tal problema acaba interferindo no processo de desenvolvimento de todos os alunos, pensando em estratégias envolvendo todos da comunidade escolar na criação e execução delas para resolver o problema, percebendo que nos dias atuais a indisciplina e a falta de respeito têm aumentado consideravelmente entre os jovens tanto na sociedade quanto na escola. Possibilitar um trabalho coletivo por meio da conversa é essencial para que ocorra a troca de experiência e a liberdade de poder exteriorizar o que está dentro de cada um, visto que ao investigar a vida familiar de muitos é constatado a ausência de afeto e cuidado por parte de seus responsáveis o que acaba gerando uma necessidade de chamar atenção seja por qual motivo for, não somente na escola, mas em todos os ambientes em que vive.

Palavras-chave: Gestão escolar; Família; Limite; Indisciplina

ABSTRACT

This study sought to highlight the importance of the school administrator's role in addressing issues of indiscipline within the school environment. It aimed to demonstrate how such problems interfere with the developmental process of all students and to devise strategies—involving the entire school community in

their creation and implementation—to resolve the issue, recognizing that indiscipline and a lack of respect have risen significantly among young people in both society and schools. Facilitating collective work through dialogue is essential for the exchange of experiences and for allowing individuals to express their inner feelings; investigations into many students' family lives reveal a lack of affection and care from their guardians, which often creates a need to seek attention—for whatever reason—not only at school but in all environments they inhabit.

Keywords: School management; Family; Boundaries; Indiscipline

INTRODUÇÃO

Atualmente um dos assuntos mais abordados entre os gestores, professores, funcionários, alunos e pais em relação a escola é a falta de disciplina que tem tomado conta das salas de aula. As diversas mudanças que aconteceram ao passar dos anos na sociedade mudaram alguns hábitos das pessoas de uma maneira geral inclusive quando se trata de educação escolar.

Em toda a história do mundo, muitas transformações têm feito parte da vida do homem de maneira muito repentina, inclusive questões problemáticas que envolvem o meio ambiente, as diversas situações de conflitos perante a sociedade, novos conceitos morais e éticos que acabam confrontando com o pensamento atual das pessoas. Isso tem de fato impactado a escola de diversas formas, principalmente na relação interpessoal de respeito mútuo.

Hoje, os limites, as regras, os princípios não são mais os mesmos do que antigamente, o que tem causado bastante discussão e reflexão entre todos os que estão envolvidos no processo de desenvolvimento de uma criança.

A criança ao nascer, convive num lar juntamente com sua família e assim que adquire uma certa idade, passa a frequentar a escola dando início à sua aprendizagem de maneira sistemática. Nesse novo ambiente com pessoas novas, inicia uma interação social que contribui efetivamente para seu convívio e desenvolvimento interpessoal. Porém, a indisciplina que é encontrada hoje nas salas de aula, tem causado uma ruptura nesse processo com consequências negativas em relação ao ensino com qualidade.

É interessante que a gestão mantenha uma postura de intervenção por meio da observação constante sobre a problemática da indisciplina que consegue interferir a ponto de atrapalhar o desenvolvimento da criança, para que através disso consiga propor estratégias consistentes para a solução da questão.

É praticamente impossível não fazer relação entre a dignidade de uma pessoa com o seu processo educativo, o que torna importante o papel do gestor num ambiente escolar que vise a formação da criança de maneira respeitável perante todos.

Observar, refletir, organizar, criar meios, executar tarefas é fundamental para o gestor conseguir se envolver diretamente com a problemática em questão que é a indisciplina.

A DISCIPLINA ESCOLAR COM O PASSAR DOS TEMPOS

Nos dias atuais, uma questão que está se tornando cada vez mais comum nas escolas e tem contribuído de maneira negativa no processo de desenvolvimento do aluno é a disciplina.

De acordo com o dicionário essa palavra possui uma definição que indica obedecer a ordens leis, ter respeito. Alguns autores que baseiam seus estudos nesse tema, possuem algumas concepções.

As regras e combinados existem desde muito antes, caracterizando uma forma disciplinar que envolvem alguns conceitos do tradicionalismo, onde somente o professor possuía todo o conhecimento e o aluno tinha a função de somente ouvir para memorizar e poder cumprir. Com o passar dos anos e mudanças ocorridas na sociedade em diversos aspectos, percebe-se que muitas dessas regras ainda permanecem no conceito de muitos educadores nas escolas, ou seja, detalhes que vão desde a maneira de se sentar numa sala de aula até a forma de avaliar o processo de desenvolvimento de um aluno. Em muitos casos, o
silêncio que antes era mantido devida rigorosa disciplina imposta, continua sendo cobrado sem dar chance ao aluno de poder se manifestar com suas opiniões e pontos de vista.

Geralmente, tal postura ocorre devido esses mesmos professores terem sido alunos dessa cobrança disciplinar, acreditando que deram certo porque atualmente são pessoas estruturadas e estudadas. Com isso, repassam os mesmos costumes de regras para os alunos dos dias de hoje.

A disciplina antigamente era “conquistada” por meio da coerção e dos atos punitivos, o que inibia a manifestação dos alunos em suas defesas e inclusive nos questionamentos disciplinares que envolviam suas notas e rendimentos escolares. Um dos maiores objetivos daquela época era fazer com que as pessoas tivessem uma formação capaz de aceitar tudo que era imposto por todos aqueles que estavam hierarquicamente acima, sem nenhum tipo de manifestação contrária.

A Pedagogia Nova tinha um novo olhar contrariando a antiga forma de disciplinar o aluno, já que ele era visto como um cidadão que participava de todo o seu processo de desenvolvimento e o ambiente escolar contribuía para o atendimento de todas suas necessidades individuais. Com isso, muitos hábitos mudaram principalmente no que se refere ao ambiente da sala de aula, envolvendo a posição das carteiras, cor das paredes, objetos para estimular o aprendizado do aluno de maneira espontânea e criativa.

A escola tradicional depois de um tempo passou a ser bastante criticada já que se utilizava de um ensino que visava somente o conhecimento do professor, desprezando o que o aluno tinha a contribuir com suas experiências de vida.

> Ao estender sua influência em termos de ideário pedagógico às escolas da rede oficial, que continuaram funcionando de acordo com as condições tradicionais, a Escola Nova

> contribuiu pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, pra desorganizar o ensino nas referidas escolas. (SAVIANI, 2006, p. 67)

De fato, a superficialidade do ensino com professores despreparados e sem nenhuma base teórica ocorreu na escola com esse novo método por meio da falta de organização e planejamento deixando bem solto o ensino seguindo o que cada um acreditava como correto. Os alunos passaram a ter uma liberdade maior de expor suas ideias e opiniões e os professores adequavam suas aulas conforme interesses maiores que eram o de complementar o que o aluno iniciava. O ensino por meio de disciplina se tornou punitivo o que causou uma situação atual de professores desconectados e perdidos em uma metodologia eficaz que favoreça uma efetiva aprendizagem.

Nos dias atuais, percebe-se um descontentamento por parte dos profissionais da educação que ainda se encontram perdidos devido essa movimentação constante quanto a reforma organizacional da educação ocorrida a tempos atrás, e por não encontrarem outra maneira sólida defendem o tradicionalismo, porém de uma maneira errônea pois querem fazer uma junção de tudo mas não conseguem ter embasamento teórico algum.

Há muitas falhas nos cursos de formação dos profissionais da educação, mais especificamente dos professores. Muito se questiona, pouco se chega a ter uma boa referência a seguir, o que os torna cada vez mais perdidos em sala de aula.

Para alguns autores, a citação de alunos por parte dos professores somente se refere a problemas indisciplinares. Lembrando que esse assunto cabe à todos da escola se empenharem para resolver, não somente o professor, o que acaba criando a necessidade, segundo Franco (1986, p.62) “ Da observância de certas ordens, de certa sistematização, de certas normas de conduta, de certa organização. Isto porque o trabalho pedagógico não é um processo natural, espontâneo e tampouco ocasional”.

O fato é que existe uma enorme diferença no perfil dos alunos de hoje com os de antigamente. Antes acreditava-se que por meio do convívio social e escolar, o aluno se tornaria mais importante tendo uma elevação em seu currículo futuramente. Sem contar que nem todos da sociedade tinham o privilégio de poder frequentar uma sala de aula, já que somente aqueles que detinham o poder tinham acesso livre enquanto as crianças das famílias mais necessitadas participavam limitadamente.

Aconteceram muitas mudanças depois que o capitalismo se expandiu, a mulher passou a trabalhar também fora de casa, o homem aumentou sua jornada para ter um melhor salário como sustento da família e o desemprego passou a ser uma grande preocupação para muitos.

Com a intensificação da luta da sociedade em relação a sua sobrevivência nos mais variados tipos, as pessoas estão ocupando maior tempo do dia fora de casa, longe da família. Com isso, os filhos não estão tendo total acompanhamento pelos pais e/ou responsáveis que acabam criando tal responsabilidade de educação para a escola.

Com isso, a escola necessita estar ciente de seu papel e quais objetivos pretendem alcançar com cada aluno, fazendo sua parte nesse processo de desenvolvimento e deixando para que a família cumpra o seu papel.

É de se notar que os alunos de hoje não possuem mais as mesmas características de antigamente, ou seja, a idealização de todo professor que acaba de se formar na faculdade torna uma grande ilusão. Por meio dessa “fantasia”, o enfrentamento da realidade acaba sendo dificultado já que fica mais complicado aceitar alunos que possuem características opostas das que todos esperam.

Conforme os dias vão se passando, a dificuldade de ser professor desses alunos vem aumentando cada vez mais e mais, juntamente com a desvalorização do docente seja financeira ou moral perante a sociedade.

É bastante nítida a dificuldade que a indisciplina vem causando para os gestores, professores e demais profissionais da educação. Cada um exerce um papel com uma referência que se diferencia devido as diversas atribuições de sua função.

A gestão escolar nesse caso necessita ter uma postura que se diferencia com ações firmes que sejam eficazes com autonomia pelo fato de estar numa posição que norteia todo processo educativo da escola, com intuito de propor solução para cada situação enfrentada.

É importante que a gestão sempre mantenha um olhar mais específico e focado nas ações dos alunos na escola, para que consiga juntamente com os demais profissionais refletir sobre ações que podem proporcionar uma mudança de postura e favorecer seu desenvolvimento.

Compreender e diferenciar os significados dados para a palavra “disciplina” é algo que o gestor necessita fazer para que a partir disso, ações possam acontecer na escola.

Um aluno visto como disciplinado é aquele que consegue seguir as regras criadas pelos adultos nos locais em que convive. Quando isso não ocorre no ambiente escolar, o seu desenvolvimento e aprendizagem é prejudicada.

Uma família que não se preocupa em criar limites e regras para as crianças seguirem acaba causando uma série de problemas quando elas entram na escola. Pois estando frequentando um ambiente que possuem várias outras crianças, é preciso que aconteça o cumprimento das regras para uma boa convivência entre todos.

Com isso, a gestão não tem somente a necessidade de criar estratégias para conduzir o aluno no avanço de seu desenvolvimento escolar, mas como forma de se envolver com o outro de maneira respeitável. É bastante trabalhoso, porém necessita muita força de vontade e autonomia para conseguir um envolvimento efetivo com mudanças inclusive nas regras já existentes e que sejam transformadas a ponto de valorizar a dialogicidade entre todos em prol da resolução dos problemas enfrentados no dia-a-dia que envolvem a disciplina dos alunos.

Quando a gestão envolve outras pessoas nesse processo de desenvolvimento, várias ideias podem surgir para que as ações sejam favoráveis. Sem contar que a escola para de ser vista como aquela que cria regras para serem seguidas enquanto fora dela tudo é permitido. Já que as próprias pessoas que estão no entorno da escola estão colaborando com a gestão para a criação delas em prol de um bom convívio entre todos.

> A gestão democrática pode melhorar e é específico da escola, isto é, o seu ensino. A participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores; proporcionará um contato permanente entre professores e alunos, o que leva ao conhecimento mútuo e, em consequência aproximará também as necessidades dos alunos dos conteúdos ensinados pelos professores. (GADOTTI, 1977, p. 38)

Nos dias atuais, existem muitos casos em que a gestão está somente preocupada com o cumprimento e preenchimento de toda burocracia que chega de uma determinada secretaria, o que acaba atrapalhando muito pois todo o tempo é ocupado com isso não restando para uma atuação de mediação que priorize as situações da aprendizagem dos alunos. Sem contar que os demais profissionais necessitam receber entusiasmos para conseguir se manter mediante tanta situação conflituosa em sala de aula.

Percebe-se também uma relação por parte de muitos, que a função de uma gestão escolar tem o sinônimo de autoritarismo. Isso ocorre devido situações em que o aluno que de alguma forma não cumpriu as regras da escola, foi encaminhado para a direção para falar com a diretora já sabendo das punições e outras medidas cabíveis a sua situação.

> A escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola esta prestando um serviço também à comunidade que a mantém. (GADOTTI, 2002, p. 35)

É relativamente grande a responsabilidade que um gestor possui dentro de um ambiente escolar, pois exerce uma função que envolve a liderança e todos os envolvidos no processo educativo estão sob sua responsabilidade. Sua atuação necessita ser democrática a ponto inclusive de incentivar cada professor e funcionário em seu comprometimento de fato a fazer com que o aluno perceba e seja incluenciado.

Propor ações que incentivem e estimulem o desenvolvimento de cada aluno é algo que a gestão precisa fazer. Porém tais atitudes podem causar desconfortos já que é preciso se dedicar mais para conhecer os alunos, acompanhando os intervalos até mesmo para quebrar a barreira existente entre eles que causam medo e um certo receio de uma possível aproximação. Se envolver nas conversas e brincadeiras deles contribuem inclusive para um avanço da aprendizagem quando novos assuntos são abordados, ainda mais quando parte da gestão tudo se torna mais responsável pois sabem que estão sendo analisados em sua postura.

Tirando o aluno do foco um pouco, o gestor escolar também precisa estar preparado e disposto para ouvir o desabafo dos professores e funcionários que estão a todo momento propondo situações em prol de uma boa aprendizagem e socialização de todos, mas que por diversas situações se frustram quando isso não acontece.

Para um bom convívio de todos na escola com respeito seja em sala de aula ou fora, é necessário o envolvimento inclusive da família nesse processo. O gestor preocupado com isso, devido sua

flexibilidade e articulação consegue proporcionar esse entrelaçamento consistente já que não basta somente a presença dela, mas atitudes que vão contribuir para uma melhoria inclusive da disciplina na escola. Segundo Chalita (2004, p. 182) “Não basta reclamar da ausência dos pais em reuniões. É preciso que se criem momentos mais formativos e lúdicos do que as monótonas e antiquadas reuniões para motivá-los à participação”.

O gestor por estar numa posição de liderança necessita manter a ordem e a disciplina na escola, já que por meio disso as crianças podem compreender que em tudo há limites e regras a serem seguidas para que ocorra uma boa convivência entre todos.

Em casos muito gritantes de indisciplina na escola e não cumprimento das regras criadas para um bom convívio entre todos, a gestão necessita convocar os pais ou responsáveis para uma conversa em prol de uma mudança que proporcione solução da questão.

> O trabalho da escola tem uma repercussão muito maior também: não se trata simplesmente de transmitir determinados conteúdos socialmente acumulados pela humanidade: trata-se além disso de inserir o sujeito no processo civilizatório, bem como na sua necessária transformação tendo em vista o bem comum. (VASCONCELLOS, 1995, p. 33)

Nota-se que em muitos casos tais crianças que apresentam tais dificuldades estão marcadas por um histórico turbulento em suas casas, o que as tornam carentes em suas emoções. Sem contar que a dificuldade financeira que muitos vivenciam contribuem para que os pais e responsáveis sejam menos presentes na escola devido o trabalho deixando para a escola a função e a missão de conduzir a educação da criança.

> Percebemos muitas famílias desestruturadas, desorientadas, com hierarquia de valores invertida em relação à escola, transferindo responsabilidades suas para a escola [...] a família não está cumprindo sua tarefa de fazer a iniciação civilizatória: estabelecer limites, desenvolver hábitos básicos. (VASCONCELLOS, 1995, p. 22)

É necessário que a gestão esteja sempre disponível para um diálogo frequente com os pais, não somente para momentos de resolução de problemas, mas para ouvi-los também em suas sugestões, curiosidades em conhecer a escola etc. Nessa oportunidade, cabe a gestão orientá-los da necessidade de se fazerem presentes em todo o processo de desenvolvimento dos filhos mostrando a importância de se tornarem parceiros juntamente com a escola em prol da aprendizagem deles.

> A participação de professores, alunos, pais e funcionários na organização da escola, na escolha dos conteúdos a serem trabalhados, nas formas de administração da mesma, será tão mais efetivamente democrática, na medida em que o componente domine o significado social das suas especificidades numa perspectiva de totalidade, isto é, se o significado social da prática de cada um é capaz de desenvolver a autonomia e a criatividade na reorganização da escola para melhor propiciar a sua finalidade: democratização da sociedade pela democratização do saber. (HORA, 1994, p. 135)

Por meio de sua autonomia no ambiente escolar, o gestor precisa estar bem-preparado para saber lidar com questões problemáticas que envolvem as regras de boa convivência a ponto de serem

cumpridas por todos, conscientizando os alunos não somente de seus direitos mas de seus deveres perante a sociedade e os locais em que frequenta. Para isso é preciso ter uma parceria com a família e comunidade, ou seja, de maneira coletiva tanto a construção quanto a execução das regras.

Situações conflituosas no ambiente escolar somente serão vencidas a partir do momento em que existir uma relação entre os profissionais da escola juntamente com a comunidade ao redor, através do resgate dos mais diversos valores impostos nas diversas culturas sejam morais ou éticos que durante os anos foram se perdendo conforme a evolução da humanidade. Segundo Tiba, a falta de disciplina não tem sido um problema somente no ambiente escolar.

> a) Sociais: as constantes transformações, as necessidades econômicas e as relações mal estabelecidas, a abdicação crescente da família quanto às responsabilidades educativas, o imediatismo, a crise de autoridade e a ênfase nos direitos trazem uma mudança na forma de ver e interpretar o mundo, b) Escolares: ou o aluno se adapta às condições da escola ou... Difusão da ameaça sem um objetivo claro e específico. A escola chata, sem atrativos ou sem estar adequada à realidade, pensa o seu fazer pedagógico dando mais ênfase ao quantitativo do que ao qualitativo, apenas visando lucros; classes numerosas levando a uma orientação inadequada à situação pela diversidade de comando entre elementos da Direção e as responsabilidades dos funcionários. c) Profissionais: professores insatisfeitos, pois não conseguem que seus alunos tenham o desempenho desejado, criam uma relação de dependência (eu sei, você não...), pois há má direção de classe (autoritarismo, permissividade), aulas ministradas de forma meramente expositiva, sendo que a participação prevista do aluno é copiar o conteúdo do trabalho, aulas desvinculadas da realidade do aluno e as técnicas do ensino/avaliação inadequadas (improvisação), desrespeitando o aluno (“vai dando aula”). Exigência que o aluno fique sentado e silencioso durante a aula, pois qualquer manifestação imprevista é considerada indisciplina. Não podemos deixar de mencionar os baixos salários e a falta de programas de atualização constante. d) Estudantis: muitos motivos podem levar um aluno a não se comportar de forma adequada em atividades que necessitem de uma integração funcional, há distúrbios psicossociais (psiquiátricos, neurológicos, de personalidade) nas etapas do desenvolvimento: drogas, problemas familiares, problemas de relacionamento, incompatibilidade às normas. (TIBA 1996, p.156-7)

Um gestor precisa crer que mesmo que esteja fora da realidade, pode acontecer numa determinada época de as escolas não necessitarem mais de registros de ocorrências por parte dos alunos indisciplinados. Com esse pensamento o trabalho deve estar voltado para desenvolver o respeito mútuo de maneira responsável e consciente por parte de todos os envolvidos no processo de educação plena do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos maiores problemas enfrentados hoje na escola é a falta de disciplina no ambiente escolar. Essa questão tem relação com diversos fatores sociais, familiares que envolvem a falta de regras como limite.

A indisciplina na escola ocorre por muitas razões o que acaba exigindo da gestão um olhar mais focado numa integração de todos por meio da dialogicidade de forma dinâmica. Através desse trabalho, percebe-se que muitos gestores e funcionários das escolas acabam se incomodando com a indisciplina que ocorre dentro do ambiente escolar. O que torna preciso um ajuste rápido pois devido essa situação a aprendizagem de muitos está sendo prejudicada.

A escola precisa ser um espaço onde exista a democracia por meio da relação, de conversas e afeto entre todos. A postura dos professores necessita demonstrar uma busca pelos objetivos em prol da solução das questões indisciplinares em sala de aula.

O trabalho em conjunto é muito importante nesse momento, desde que o foco esteja bem esclarecido para todos. Com isso, muita coisa precisa ser modificada desde a maneira de visualizar a educação em si, já que os alunos dos dias de hoje necessitam de aulas mais interativas e que consigam despertar a vontade de aprender e se dedicar ao estudo.

A gestão ao envolver professores, alunos, família e comunidade consegue por meio de um trabalho em conjunto resolver tais problemas que envolvem a falta de disciplina no ambiente escolar, obtendo sucesso em relação ao respeito um pelo outro contribuindo para a construção da cidadania de todos de maneira individual e coletiva ao mesmo tempo.

REFERÊNCIAS

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto.** 1ª ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Gente, 2004.

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **A disciplina na escola**. Revista Ande, São Paulo, v. 11, p. 62-67, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Autonomia da escola – princípios e propostas.** São Paulo: Cortez, 1977.

GADOTTI, Moacir; ROMAO, José E. **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas.** 5. ed. São Paulo, SP: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002 – (Guia da escola cidadã; v.1)

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva.** 6. ed. Campinas: Papirus, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

TIBA, Içami. **Disciplina Limite na medida certa.** 35 ed. São Paulo: Editora Gente, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola.** São Paulo: Libertad, 1995.



O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: TEMPORALIDADE, SUJEITOS HISTÓRICOS, FONTES E LITERACIA HISTÓRICA NA INFÂNCIA

HISTORY TEACHING IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION: TEMPORALITY, HISTORICAL SUBJECTS, SOURCES, AND HISTORICAL LITERACY IN CHILDHOOD

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 História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), compreendendo esse componente curricular não como uma memorização passiva de datas, nomes de heróis e fatos oficiais, mas como um processo dinâmico de construção do pensamento e da consciência histórica. Fundamentando-se na teoria da Consciência Histórica de Jörn Rüsen, na epistemologia da História de Marc Bloch e E. H. Carr, e nas contribuições pedagógicas de Circe Bittencourt e Maria Auxiliadora Schmidt, a pesquisa investiga como crianças pequenas desenvolvem as noções de tempo histórico, mudança, permanência e alteridade. Articula-se a análise com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando o trabalho com o sujeito, a família, o grupo social, o município e a utilização de fontes históricas diversificadas em sala de aula. Discute-se o papel do professor dos anos iniciais — predominantemente um pedagogo polivalente — e a importância da formação continuada para o manuseio metodológico das narrativas históricas. Conclui-se que o letramento e a literacia histórica desde os primeiros anos da escolarização formal são indispensáveis para o fortalecimento da autonomia intelectual, do respeito à diversidade cultural e do exercício pleno da cidadania.

PALAVRA-CHAVES: Ensino de História; Anos Iniciais; Consciência Histórica; Fontes Históricas; Temporalidade; BNCC.

ABSTRACT

This article analyzes the relevance of teaching and learning History during the early years of elementary education (grades 1 through 5), viewing this curricular component not as the passive memorization of dates, names of heroes, and official facts, but as a dynamic process of constructing historical thought and consciousness. Drawing on Jörn Rüsen's theory of Historical Consciousness, the historical epistemology of Marc Bloch and E. H. Carr, and the pedagogical contributions of Circe Bittencourt and Maria Auxiliadora Schmidt, the research investigates how young children develop notions of historical time, change, continuity, and otherness. The analysis aligns with the principles of the National Common Curricular Base (BNCC), highlighting the study of the individual, the family, the social group, and the municipality, as well as the use of diverse historical sources in the classroom. It discusses the role of the early-years teacher—predominantly a generalist educator—and the importance of continuing education for the methodological handling of historical narratives. The study concludes that historical literacy from the earliest years of formal schooling is essential for strengthening intellectual autonomy, respect for cultural diversity, and the full exercise of citizenship.

KEYWORDS: History Education; Early Years; Historical Consciousness; Historical Sources; Temporality; BNCC.

INTRODUÇÃO

O ensino de História na Educação Básica, particularmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, passou por expressivas transformações epistemológicas e pedagógicas nas últimas décadas. Historicamente, a disciplina esteve vinculada a um projeto político-ideológico de construção da identidade nacional de viés positivista e ufanista. Nessa perspectiva tradicional, cabia à escola transmitir uma memória oficial linear, harmônica e asséptica, centrada nos feitos de grandes personagens masculinos, brancos e pertencentes às elites políticas e econômicas, reduzindo o papel dos alunos à memorização mecânica de datas e eventos cívicos.

Com a redemocratização do Brasil, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), abriu-se caminho para a renovação da historiografia escolar. Influenciada pelas renovações da Escola dos *Annales*, pela História Cultural e pela História Social, a Educação Histórica passou a conceber a História como uma ciência da sociedade, em que múltiplos atores — incluindo mulheres, trabalhadores, populações indígenas, afrodescendentes e as próprias crianças — são reconhecidos como sujeitos históricos ativos.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (etapa que atende crianças aproximadamente dos 6 aos 10 anos de idade), o ensino de História assume uma função vital. É nesse momento que a criança realiza a transição da experiência imediata e afetiva do espaço familiar (típica da Educação Infantil) para o contato com a diversidade dos grupos sociais, das instituições públicas e das heranças culturais mais amplas.

Contudo, persistem desafios metodológicos consideráveis. Um dos principais reside na complexidade da noção de **tempo histórico** para crianças pequenas, frequentemente confundida com

o tempo cronológico se ceder lugar ao mecanicismo abstrato. Outro desafio diz respeito à atuação do docente pedagogo que, sendo polivalente, nem sempre recebe durante a sua formação inicial uma base sólida em Didática da História.

Diante desse cenário, este artigo busca responder à seguinte questão problematizadora: *De que maneira o ensino de História nos Anos Iniciais pode ser conduzido metodologicamente para superar a memorização tradicional e promover o desenvolvimento do pensamento histórico, da temporalidade crítica e do uso de fontes primárias na infância?*

Para responder a este questionamento, o artigo organiza-se em seções que abordam a fundamentação teórico-historiográfica da disciplina, as orientações normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a construção da noção de tempo e sujeito histórico na infância, a metodologia do trabalho com fontes em sala de aula e os desafios da formação docente.

DESENVOLVIMENTO

Para repensar a História escolar nos anos iniciais, faz-se indispensável recorrer aos aportes da historiografia contemporânea e da Didática da História, que redefiniram o estatuto do conhecimento histórico.

O historiador francês Marc Bloch, em sua obra clássica *Apologia da História ou o Ofício de Historiador*, definiu a História não simplesmente como a "ciência do passado", mas como a **"ciência dos homens no tempo"**. Bloch enfatizou que o passado em si é imutável, mas a sua compreensão é um processo contínuo de interrogação empreendido pelo presente.

Edward Hallett Carr, em *Que é História?*, reforça que o fato histórico não existe em um estado puro, aguardando para ser recolhido; ele é sempre selecionado, interpretado e reconstruído pelo historiador a partir das preocupações e das perguntas do seu tempo.

Essa virada epistemológica tem implicações diretas na sala de aula. Se a História não é um conjunto de verdades acabadas e fossilizadas, a atividade de ensinar História nos anos iniciais não deve consistir na entrega de respostas prontas, mas na instauração de uma atitude investigativa, na qual os alunos aprendem a perguntar, comparar e problematizar a realidade em que vivem.

O filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen formulou uma das estruturas conceituais mais influentes para a Educação Histórica contemporânea: a teoria da **Consciência Histórica**. Para Rüsen, a consciência história é a operação mental essencial pela qual o ser humano articula a experiência do passado para interpretar o presente e orientar suas ações e expectativas no futuro.

Rüsen tipifica a consciência histórica em quatro formas fundamentais de narrativa e raciocínio:

TRADICIONAL: Ancorada no respeito cego às origens, aos costumes fixos e às continuidades, onde o passado serve como modelo imutável.

EXEMPLAR: Utiliza os acontecimentos do passado como lições morais ou regras gerais de conduta (*historia magistra vitae*).

CRÍTICA: Rompe com as narrativas tradicionais e exemplares, problematizando certezas, identificando rupturas e desconstruindo mitos de dominação.

GENÉTICA: Compreende que a realidade presente é fruto de transformações dinâmicas e contingentes, em que as mudanças ocorrem no próprio fluxo do tempo, aceitando a complexidade e a alteridade.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o objetivo pedagógico é mover gradativamente o raciocínio das crianças de uma percepção puramente intuitiva ou tradicional em direção ao desenvolvimento de uma consciência histórica **crítica e genética**, capacitando-as a perceber que o mundo em que vivem não é "natural", mas sim um produto de escolhas, lutas e construções humanas ao longo do tempo.

Com a homologação da **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, o componente curricular de História nos Anos Iniciais passou a ser estruturado em torno de eixos temáticos que respeitam o desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança, promovendo uma gradação que vai da escala individual e local até as escalas mais amplas da sociedade.

A BNCC organiza os conteúdos e as habilidades de História para os Anos Iniciais em uma progressão concêntrica e articulada:

- **I Ano – As fases da vida e a ideia de sujeito:** O foco reside no reconhecimento de si mesmo, da família, da escola e do grupo de convívio imediato. Explora-se a história pessoal da criança, as noções de pertencimento, as regras de convivência e as diferenças entre o *Eu* e o *Outro*.
- **II Ano – A comunidade e seus registros:** Aprofunda-se o trabalho sobre as formas de organização familiar, as lembranças da comunidade, o trabalho no campo e na cidade, e o surgimento das formas de registro (fotografias, objetos, documentos pessoais).
- **III Ano – O lugar em que vive (O Município):** O espaço de investigação amplia-se para a cidade e o município. Estuda-se a história do bairro, a formação da população local, os patrimônios culturais (materiais e imateriais), os marcos de memória (praças, monumentos) e as relações entre cidade e campo.
- **VI Ano – Transformações e deslocamentos da humanidade:** Introduzem-se os grandes processos de deslocamento humano (migrações e imigrações), o surgimento da escrita, o comércio, as rotas marítimas e a formação das primeiras cidades, com especial atenção às

contribuições dos povos indígenas, africanos e europeus na formação do Brasil.

- **V Ano – Registros da história: linguagens, cidadania e patrimônio:** O foco volta-se para os conceitos de cidadania, direitos humanos, matrizes culturais brasileiras, preservação do patrimônio histórico e as diferentes formas de registro que os seres humanos criaram para contar suas histórias ao longo do tempo.

A BNCC destaca que o aprendizado da História nos Anos Iniciais deve estar pautado no exercício de três procedimentos cognitivos essenciais:

IDENTIFICAÇÃO: Reconhecer quem são os sujeitos, quando os fatos ocorreram e onde se desdobraram.

COMPARAÇÃO: Confrontar diferentes modos de vida, tradições, tecnologias e crenças, identificando semelhanças e diferenças entre o passado e o presente, bem como entre grupos contemporâneos distintos.

CONTEXTUALIZAÇÃO: Compreender que os atos dos sujeitos do passado devem ser analisados à luz das condições materiais, culturais e mentais da época em que viveram, evitando o anacronismo.

A apreensão do tempo é uma das conquistas conceituais mais complexas para a criança. Diferente da Geografia — em que o espaço pode ser tocado e explorado sensorialmente —, o tempo não se vê diretamente; ele é percebido através de suas marcas, ritmos e representações simbólicas.

A historiadora Circe Bittencourt e a pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt enfatizam que a Didática da História precisa trabalhar simultaneamente com diferentes dimensões do tempo:

- **TEMPO VIVIDO (OU BIOLÓGICO/PSICOLÓGICO):** É o tempo da experiência pessoal direta da criança (o tempo de dormir, comer, brincar, o próprio aniversário). É marcado pela percepção do presente imediato.
- **TEMPO CRONOLÓGICO:** É a convenção social de medição do tempo (segundos, minutos, horas, dias, meses, anos, séculos). Envolve o aprendizado do uso do relógio, do calendário e a ordenação de sequências lógicas (antes, durante, depois; passado, presente, futuro).
- **TEMPO HISTÓRICO:** É o tempo dos processos sociais, das **mudanças** e das **permanências**. O tempo histórico não é homogêneo nem puramente linear; ele é composto por ritmos múltiplos (acelerações, estagnações, continuidades culturais e rupturas estruturais).

Para trabalhar o tempo histórico no 1º e 2º ano, o professor utiliza recursos concretos, como a **linha do tempo pessoal** e familiar da criança. Ao trazer fotos de quando era bebê e compará-las com o momento atual, a criança visualiza fisicamente as transformações ocorridas no seu próprio corpo e na sua rotina. À medida que avança para o 3º, 4º e 5º ano, a linha do tempo passa a incorporar eventos

da comunidade, da cidade e do país, promovendo a transição da micro-história individual para a macro-história social.

Uma das maiores contribuições da História renovada nos Anos Iniciais é a **desconstrução da figura do herói único e salvador**. A narrativa tradicional frequentemente apresentava a história do Brasil como um produto exclusivo de personagens ilustres (Pedro Álvares Cabral, Dom Pedro I, Princesa Isabel), relegando a imensa maioria da população ao papel de assistentes passivos.

A prática pedagógica contemporânea propõe o reconhecimento dos **sujeitos históricos no cotidiano**. Todos os seres humanos, ao trabalharem, produzirem cultura, resistirem às injustiças, educarem seus filhos e transformarem a paisagem, fazem História.

Nesse sentido, o cumprimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 torna-se indispensável nos anos iniciais. O ensino de História deve dar visibilidade às cosmologias, às lutas e às contribuições dos povos indígenas e das populações afrodescendentes, apresentando-os não como vítimas passivas ou meros elementos folclóricos, mas como sujeitos ativos, criadores de saberes, tecnologias e manifestações culturais que moldaram e continuam a moldar a sociedade brasileira.

Uma das inovações metodológicas mais fecundas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é a introdução do trabalho com **fontes históricas primárias**. A fonte histórica é o vestígio, o rastro deixado pelos seres humanos no tempo.

Trabalhar com fontes na infância transforma a sala de aula em um espaço de investigação, onde os alunos atuam analogamente ao ofício do historiador (método inquisitivo/investigativo).

O professor pode e deve diversificar a tipologia das fontes apresentadas às crianças:

FONTES MATERIAIS E OBJETOS DA CULTURA MATERIAL: Brinquedos antigos, utensílios domésticos (um ferro de passar a carvão, uma máquina de datilografar, um disco de vinil), roupas, moedas e ferramentas de trabalho. A manipulação tátil desses objetos desperta o espanto e a curiosidade: "*Como as pessoas passavam roupa sem eletricidade?*", "*Do que era feito esse brinquedo no tempo dos meus avós?*".

FONTES ICONOGRÁFICAS E VISUAIS: Fotografias antigas da família e do município, pinturas, gravuras, mapas históricos, charges e cartões-postais. A leitura de imagem exercita o olhar crítico da criança para identificar vestuários, meios de transporte, arquitetura e ausências na imagem.

FONTES ESCRITAS: Certidões de nascimento, diários pessoais, cartas antigas, jornais de época, boletins escolares do passado e documentos oficiais adaptados.

FONTES ORAOIS: Depoimentos e entrevistas com idosos da comunidade, avós, trabalhadores locais e mestres da cultura popular (História Oral).

FONTES IMATERIAIS E AUDIOVISUAIS: Músicas, cantigas de roda, lendas, mitos, relatos orais

transmitidos entre gerações, filmes e programas de rádio.

Para que o trabalho com fontes históricas não se reduza à mera ilustração, o docente deve guiar as crianças através de um roteiro de problematização pedagógica:

- **IDENTIFICAÇÃO:** O que é este objeto/documento? Quem o produziu? Quando foi feito?
- **ANÁLISE INTERNA:** O que este documento mostra ou diz? De que material é feito? Quais são as suas cores, detalhes e escritas?
- **CONTEXTUALIZAÇÃO E LEITURA CRÍTICA:** Para que servia este objeto? Quem o utilizava? Todas as pessoas daquela época tinham acesso a ele? O que mudou de lá para cá? O que permanece igual?

Ao responder a essas perguntas, as crianças aprendem que os objetos e documentos não "falam por si mesmos"; eles respondem às perguntas que nós formulamos. Esse exercício desenvolve a **literacia histórica** e o pensamento crítico, ensinando os alunos a duvidar de verdades absolutas e a buscar evidências antes de emitir julgamentos sobre a realidade social.

O ensino de História nos Anos Iniciais encontra em outros campos do conhecimento — como a Literatura Infantil e a Educação Patrimonial — parceiros estratégicos para o enriquecimento da prática pedagógica.

A Literatura Infantil é uma das ferramentas mais potentes para aproximar as crianças de tempos e lugares distantes. Narrativas literárias de cunho histórico ou memorialístico permitem que o aluno exerça a **empatia histórica** — a capacidade de compreender os sentimentos, os dilemas, as motivações e as visões de mundo dos sujeitos que viveram em outras épocas, sem emitir julgamentos anacrônicos.

Livros como *A Bolsa Amarela* (Lygia Bojunga), *Meus Próprios Botões* ou obras que abordam a infância em diferentes períodos históricos e matrizes culturais (como contos indígenas recolhidos por Daniel Munduruku ou histórias da diáspora africana contadas por Ana Maria Machado e Rogério Andrade Barbosa) criam pontes sensíveis entre o conhecimento acadêmico e o universo afetuoso da infância.

Entretanto, o professor deve estar atento para que o texto literário não seja confundido com o documento histórico em si. A literatura oferece uma representação estética e fabulada do real, que pode e deve ser confrontada com os fatos e contextos pesquisados nas fontes históricas.

A **Educação Patrimonial** nos Anos Iniciais visa constituir um processo alfabetizador centrado na leitura do patrimônio cultural material (edificações, praças, monumentos, centros históricos) e imaterial (festas populares, saberes tradicionais, culinária, danças).

A realização de estudos do meio (visitas orientadas a museus, arquivos públicos, centros

culturais, feiras livres e edifícios antigos do município) permite que as crianças percebam a cidade como um documento vivo. Ao observar uma igreja centenária ao lado de um arranha-céu espelhado, o aluno visualiza concretamente a sobreposição de diferentes tempos históricos no mesmo espaço urbano, compreendendo as noções de conservação, destruição e preservação do patrimônio histórico-cultural.

A consolidação de uma prática inovadora no ensino de História nos Anos Iniciais esbarra, frequentemente, nos dilemas da formação do professor alfabetizador e pedagogo.

No Brasil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são ministrados predominantemente por pedagogos polivalentes, responsáveis por lecionar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. Estudos sobre os currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia revelam que a carga horária destinada às Metodologias e Didáticas das Ciências Humanas (História e Geografia) é, muitas vezes, reduzida quando comparada à prioridade dada aos processos de alfabetização linguística e matemática.

Em decorrência dessa fragilidade formativa inicial, muitos professores tendem a reproduzir em sala de aula as mesmas práticas tradicionais com as quais foram escolarizados na infância: o uso exclusivo do livro didático como verdade única, a cópia de textos da lousa, o preenchimento de fichas de datas comemorativas e a realização de tarefas centradas na memorização superficial.

Para superar esse entrave, torna-se imperioso promover políticas públicas e institucionais de **formação continuada** que aproximem os pedagogos das discussões contemporâneas da Educação Histórica.

O professor dos Anos Iniciais precisa desenvolver o que a pesquisadora Lee Shulman denomina de **Saberes do Conteúdo Pedagógico** (*Pedagogical Content Knowledge*). Não basta ao pedagogo saber o conteúdo histórico factual; é preciso saber *como transformar* o conhecimento histórico em objeto de ensino inteligível, lúdico e instigante para a criança de 6 a 10 anos.

Isso exige que o professor:

- Domine os conceitos fundamentais da ciência histórica (tempo, fonte, sujeito, mudança, permanência, causalidade);
- Saiba selecionar e problematizar fontes históricas adequadas à faixa etária dos alunos;
- Supere a visão utilitarista das datas comemorativas, transformando-as em momentos de reflexão crítica sobre a memória e a história;
- Promova a articulação interdisciplinar entre o ensino de História, a alfabetização e a literatura infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida neste artigo evidencia com clareza que o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não pode ser negligenciado nem reduzido a uma mera transmissão de fatos petrificados e memórias oficiais. A História é uma linguagem fundamental para o desenvolvimento da inteligência social, da sensibilidade moral e do raciocínio crítico da criança.

Ao iniciar o aprendizado da História desde o 1º ano, encorajando o aluno a investigar sua própria trajetória, a história de sua família, de sua comunidade e do seu país por meio de fontes materiais, visuais, orais e escritas, a escola promove a passagem de uma visão ingênua da realidade para a construção de uma **consciência histórica crítica e emancipatória**.

Fundamentar a prática pedagógica nos aportes de Marc Bloch, Jörn Rüsen, Circe Bittencourt e nas diretrizes da BNCC permite desconstruir o heroísmo elitista e colonialista, abrindo espaço para o reconhecimento dos povos indígenas, das populações afrodescendentes, das mulheres e dos trabalhadores como os verdadeiros construtores da sociedade brasileira.

Para que essa perspectiva se efetive de modo pleno em todas as escolas brasileiras, torna-se urgente valorizar o papel do professor pedagogo, oferecendo-lhe condições de trabalho dignas, acervos bibliográficos e de fontes nas escolas, e programas contínuos de formação docente em Didática da História.

Em suma, ensinar História às crianças pequenas é garantir-lhes o direito fundamental de compreender de onde vieram, onde estão e como podem atuar autonomamente para transformar o presente e construir um futuro mais justo, inclusivo, democrático e fraterno.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou O ofício de historiador*. Prefácio de Jacques Le Goff. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica*. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

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". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

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.

CARR, Edward Hallett. *Que é história?* 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPAR, Carmen Teresa (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X / FAPERJ, 2014.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma narrativa da história racional*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. *A aprendizagem do tempo histórico nos anos iniciais do ensino fundamental*. Revista História Hoje, v. 5, n. 9, p. 145-167, 2016.

SHULMAN, Lee S. *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

SIMAN, Lana Mara de Castro. *A temporalidade histórica como dado de aprendizagem no ensino de História*. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O ensino de História: estudos sobre currículo e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2000.



CRIANÇA COMO PROTAGONISTA: O OLHAR DE EMMI PIKLER NA EDUCAÇÃO HUMANIZADA

CHILD AS PROTAGONIST: EMMI PIKLER'S LOOK AT HUMANIZED EDUCATION

FÁTIMA CRISTINA DA SILVA MACHADO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNICID ano de conclusão 2014. Especialista em TEA Transtorno Espectro Autista, Faculdade Futura 2018. Educação Especial e TGD, 2019 Faculdade Futura. Educação especial e inclusiva com ênfase em deficiência intelectual e múltipla. Pela Faculdade Futura 2019. Professora de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo aborda a concepção da criança como protagonista do próprio desenvolvimento, a partir da perspectiva de Emmi Pikler na Educação Infantil. O objetivo é discutir como a abordagem pikleriana contribui para práticas pedagógicas humanizadas, centradas no respeito à individualidade, ao ritmo e às necessidades das crianças pequenas. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, com base em estudos e obras que analisam a contribuição de Emmi Pikler para a educação na primeira infância. A metodologia qualitativa permitiu compreender os fundamentos que sustentam a importância do vínculo afetivo, do cuidado respeitoso e da liberdade de movimento no cotidiano das instituições de educação infantil. Os resultados evidenciam que práticas inspiradas na abordagem pikleriana favorecem o desenvolvimento integral das crianças, promovendo autonomia, segurança emocional e relações interpessoais significativas. Observou-se também que o papel do adulto é essencial nesse processo, exigindo uma postura de observação sensível e intervenções pautadas no respeito e na escuta ativa. Conclui-se que a proposta de Emmi Pikler oferece subsídios valiosos para a construção de uma educação humanizada, onde o cuidado é compreendido como ato educativo e o brincar livre é reconhecido como experiência fundamental para o desenvolvimento infantil.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Autonomia; Cuidado; Desenvolvimento Infantil; Humanização.

ABSTRACT

This article addresses the conception of the child as the protagonist of their own development, from the perspective of Emmi Pikler in Early Childhood Education. The objective is to discuss how the Piklerian approach contributes to humanized pedagogical practices, centered on respect for the individuality, rhythm and needs of young children. The research was carried out through a bibliographical review, based on studies and works that analyze Emmi Pikler's contribution to early childhood education. The qualitative methodology allowed us to understand the foundations that support the importance of emotional bonds, respectful care and freedom of movement in the daily lives of early childhood education institutions. The results show that practices inspired by the Piklerian approach favor the integral development of children, promoting autonomy, emotional security and meaningful interpersonal relationships. It was also observed that the role of the adult is essential in this process, requiring a sensitive observation posture and interventions based on respect and active listening. It is concluded that Emmi Pikler's proposal offers valuable support for the construction of a humanized education, where care is understood as an educational act and free play is recognized as a fundamental experience for child development.

Keywords: Early Childhood Education; Autonomy; Careful; Child Development; Humanization.

INTRODUÇÃO

A valorização da infância e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos têm provocado mudanças significativas nas concepções e práticas da Educação Infantil. Nesse contexto, o olhar sensível e respeitoso proposto por Emmi Pikler contribui de maneira singular para uma abordagem humanizada no cuidado e na educação de crianças pequenas. Sua perspectiva rompe com modelos tradicionalmente assistencialistas ou meramente escolarizantes, defendendo uma prática pedagógica baseada no vínculo afetivo, na liberdade de movimento e no respeito ao tempo individual de cada criança. O presente artigo tem como objetivo geral analisar como a abordagem de Emmi Pikler contribui para a construção de uma educação humanizada, em que a criança é compreendida como protagonista do próprio desenvolvimento. Especificamente, busca-se compreender os princípios que sustentam a abordagem pikleriana, identificar suas implicações no cotidiano das instituições de Educação Infantil e refletir sobre o papel do educador nesse processo.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, de caráter qualitativo, fundamentada na análise de obras, estudos e registros que abordam a contribuição de Emmi Pikler para a educação na primeira infância. A escolha dessa abordagem justifica-se pela relevância de se ampliar o conhecimento teórico-prático sobre metodologias que respeitam a singularidade da criança e reconhecem sua capacidade de agir, interagir e construir saberes desde os primeiros anos de vida. Em um cenário

educacional que ainda convive com práticas pouco sensíveis e centradas no controle do comportamento infantil, refletir sobre propostas que colocam o cuidado e o respeito como fundamentos do trabalho pedagógico é uma necessidade urgente.

A abordagem pikleriana parte do princípio de que a criança é capaz de se desenvolver de forma ativa, desde que lhe sejam asseguradas condições adequadas de segurança emocional, espaço para o movimento livre e vínculos afetivos consistentes. Nessa perspectiva, o adulto assume o papel de observador atento e facilitador do desenvolvimento, intervindo de forma respeitosa e intencional. Ao considerar esses pressupostos, o presente estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: Como a abordagem de Emmi Pikler pode contribuir para a construção de uma prática pedagógica humanizada, que reconhece a criança como sujeito ativo e protagonista de seu desenvolvimento na Educação Infantil?

A discussão proposta neste artigo se justifica também pela necessidade de repensar as práticas educativas nas instituições de educação infantil, sobretudo aquelas voltadas para bebês e crianças bem pequenas. A compreensão do cuidado como ato educativo, assim como o reconhecimento do brincar livre como experiência fundamental para o desenvolvimento, desafia os profissionais da educação a assumirem posturas mais éticas, reflexivas e sensíveis. Desse modo, espera-se que o presente estudo contribua para a valorização de abordagens pedagógicas humanizadoras e para o fortalecimento de uma prática educativa que respeite integralmente os direitos e as potencialidades das crianças.

A VISÃO DE INFÂNCIA NA ABORDAGEM DE EMMI PIKLER

A compreensão da infância proposta por Emmi Pikler representa um marco na história da Educação Infantil ao reconhecer a criança como sujeito ativo, competente e portador de direitos desde o nascimento. Para Pikler, a criança pequena é capaz de explorar o mundo, expressar suas necessidades e construir seu próprio desenvolvimento, desde que inserida em um ambiente seguro, acolhedor e respeitoso. Tal perspectiva se opõe às concepções tradicionais que consideravam a criança um ser incompleto, imaturo e dependente do adulto para aprender.

Emmi Pikler defende que “o bebê é ativo por natureza, e se lhe oferecermos as condições adequadas, desenvolverá suas capacidades espontaneamente” (PIKLER, 2011, p. 20). Essa afirmação aponta para a importância de garantir à criança tempo, espaço e liberdade para agir por si mesma, favorecendo sua autonomia e iniciativa. A pedagogia pikleriana entende que, ao permitir que a criança explore o ambiente de forma livre e segura, promovem-se não apenas o desenvolvimento motor, mas também o cognitivo, emocional e social.

O reconhecimento da criança como protagonista implica uma mudança profunda na postura do adulto,

que deixa de ser o transmissor do conhecimento e passa a ser um mediador atento e sensível. Nesse sentido, o educador é convocado a escutar, observar e interpretar as ações da criança como formas legítimas de comunicação e expressão. De acordo com Oliveira (2012), “o adulto precisa renunciar ao controle excessivo e confiar na competência da criança para aprender e se desenvolver em interação com o mundo”.

Essa visão se articula com os princípios da Educação Infantil previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que reafirmam o direito da criança à participação, à escuta e ao protagonismo nas vivências pedagógicas. Ao reconhecer a criança como sujeito histórico e social, com saberes, desejos e interesses próprios, a pedagogia inspirada em Emmi Pikler reforça uma abordagem ética e humanizada da infância.

Além disso, a concepção de infância na abordagem pikleriana tem implicações diretas nas práticas cotidianas da educação infantil, especialmente em relação ao ritmo individual de desenvolvimento de cada criança. Não há pressa ou metas a serem atingidas, mas sim o respeito ao tempo interno de cada um. Como afirma Rocha (2016), “a escuta atenta e a observação contínua das crianças são estratégias fundamentais para que o adulto compreenda suas necessidades e respeite seus processos”.

Portanto, entender a criança como protagonista, segundo a abordagem de Emmi Pikler, é reconhecê-la como autora de sua trajetória de aprendizagem, dotada de iniciativa, criatividade e competência desde os primeiros meses de vida. Essa concepção exige do adulto uma postura ética, sensível e comprometida com o desenvolvimento integral da criança em contextos educativos acolhedores e respeitosos.

O MOVIMENTO LIVRE COMO FUNDAMENTO DO DESENVOLVIMENTO

O movimento livre é um dos aspectos mais inovadores e transformadores da abordagem pikleriana. Emmi Pikler, por meio de sua observação clínica e pedagógica, demonstrou que as crianças são capazes de conquistar marcos motores por iniciativa própria, sem necessidade de intervenção direta ou de “treinamento” por parte dos adultos. Essa concepção rompe com a lógica de controle e antecipação do desenvolvimento infantil, ainda presente em muitas instituições de Educação Infantil.

A liberdade de movimento não diz respeito apenas ao desenvolvimento motor, mas envolve também aspectos emocionais, cognitivos e sociais da criança. Quando a criança tem a possibilidade de se mover sem imposições, ela se sente segura para experimentar, errar, criar estratégias e resolver problemas. Esse processo favorece a construção da autoestima e da autoconfiança. Pikler (2011, p. 37) afirma: “a liberdade de movimento permite à criança construir, com autonomia, a percepção de seu próprio corpo e das relações com o ambiente”. É por meio do movimento que o bebê entra em contato com o mundo

e inicia seu processo de individuação.

No contexto da Educação Infantil, essa proposta exige que os espaços pedagógicos sejam repensados. Ambientes superlotados de brinquedos, com excesso de estímulos ou mobiliários restritivos, não favorecem o movimento espontâneo. Ao contrário, um espaço planejado com simplicidade e intencionalidade, como propõe Pikler, permite que a criança explore com liberdade e segurança. Como observa Barbosa (2006, p. 75), “o ambiente é o terceiro educador, e deve dialogar com a criança, oferecendo desafios acessíveis e seguros”.

Além do espaço físico, o tempo também precisa ser reorganizado. A rotina deve contemplar momentos em que as crianças possam permanecer no chão, em contato com superfícies acolhedoras, com liberdade para rolar, alcançar objetos, se deslocar, observar os colegas e iniciar interações espontâneas. Essas vivências são fundamentais, especialmente para bebês e crianças bem pequenas, que ainda não se comunicam verbalmente, mas que expressam seus desejos e necessidades por meio do corpo.

A mediação do adulto, nesse contexto, deve ser pautada pela escuta atenta, pela observação constante e pela confiança na capacidade da criança. A intervenção só deve ocorrer quando realmente necessária, para garantir segurança ou para acolher emocionalmente. Como enfatiza Gerber (2002, p. 45), discípula de Pikler: “menos é mais. Ao fazer menos, o adulto oferece mais à criança: mais tempo, mais confiança, mais espaço para descobrir por si mesma”.

Em instituições brasileiras, muitas vezes marcadas por rotinas rígidas e práticas padronizadas, implementar a proposta do movimento livre é um desafio que exige formação continuada e mudanças culturais profundas. Contudo, essa mudança é necessária para que as crianças possam viver uma infância plena, em que o brincar, o experimentar e o mover-se sejam reconhecidos como direitos fundamentais. É uma forma de afirmar, na prática, que a infância tem valor em si mesma, e não apenas como preparação para etapas futuras.

Assim, o movimento livre não é apenas uma técnica, mas uma filosofia de educação que coloca a criança no centro do processo educativo e promove

O CUIDADO COMO ATO EDUCATIVO

Na abordagem de Emmi Pikler, o cuidado não é visto como uma atividade meramente técnica ou assistencial, mas como um momento essencialmente educativo e relacional. Diferentemente de concepções que fragmentam as dimensões do “cuidar” e do “educar”, a perspectiva pikleriana integra esses dois aspectos como indissociáveis no cotidiano da Educação Infantil. Alimentar, trocar fraldas, dar banho, vestir e acalmar são ações que, quando realizadas com presença, atenção e respeito,

tornam-se oportunidades de aprendizagem, vínculo e construção de identidade para a criança.

Pikler (2011, p. 52) afirma que “o cuidado cotidiano deve ser realizado com calma, disponibilidade e afeto, pois é nesse encontro que se constrói a confiança entre adulto e criança”. Essa confiança, desenvolvida nos momentos de cuidado individualizado, é a base da segurança afetiva que permitirá à criança explorar o mundo com autonomia e tranquilidade. É por meio desses cuidados que a criança percebe se é valorizada, respeitada e reconhecida como sujeito.

O educador, nessa perspectiva, deve estar emocionalmente disponível e atento ao ritmo de cada criança. A previsibilidade e a coerência nos gestos do adulto promovem estabilidade e bem-estar. Como explica Oliveira (2012, p. 40), “a forma como o adulto toca, fala e olha para a criança durante os cuidados expressa sua concepção de infância e influencia diretamente no vínculo que será estabelecido”. Assim, o toque não é neutro; ele comunica, acolhe e educa.

A proposta de cuidado com qualidade implica escuta ativa, paciência e respeito à autonomia da criança, mesmo nas ações mais simples. Em vez de apressar a troca de fralda ou realizar o procedimento sem diálogo, o educador, inspirado por Pikler, informa a criança sobre o que irá acontecer, convida-a a participar do processo e respeita seus sinais. Essa postura contribui para o desenvolvimento da linguagem, da autoimagem e da capacidade de cooperar. Gerber (2002), discípula de Pikler, ressalta: “respeitar o bebê durante o cuidado é permitir que ele seja parceiro ativo daquilo que está sendo feito com seu corpo”.

Essa compreensão transforma o cotidiano da Educação Infantil, especialmente nas instituições que acolhem bebês e crianças bem pequenas. Os momentos de cuidado deixam de ser apenas “funções de higiene” e passam a ser considerados centrais no processo pedagógico. A intencionalidade educativa nesses momentos requer planejamento, sensibilidade e formação dos profissionais envolvidos, que devem compreender a profundidade desses gestos cotidianos.

No contexto brasileiro, ainda é comum observar a dicotomia entre educadores e cuidadores, reforçada por uma lógica que desvaloriza as ações de cuidado no ambiente escolar. Entretanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) apontam para a superação dessa separação, afirmando que “educar e cuidar são práticas integradas que se concretizam nas interações e nas brincadeiras”. A abordagem de Emmi Pikler, portanto, contribui significativamente para resgatar o valor pedagógico dos cuidados e humanizar as relações nas instituições de Educação Infantil.

Além disso, ao oferecer cuidado de forma respeitosa e individualizada, os adultos modelam relações baseadas na empatia, no acolhimento e na escuta – valores fundamentais para uma educação que reconhece a dignidade da criança. Essa forma de estar com o outro desde os primeiros anos de vida tem implicações duradouras para o desenvolvimento emocional e social.

Em síntese, compreender o cuidado como ato educativo, à luz de Emmi Pikler, significa reconhecer o

potencial formativo dos momentos cotidianos, investir em relações de qualidade e romper com visões fragmentadas e utilitaristas da infância. É colocar o afeto, a ética e o respeito no centro do fazer pedagógico.

O PAPEL DO EDUCADOR NA ABORDAGEM PIKLERIANA

Na abordagem desenvolvida por Emmi Pikler, o papel do educador é essencial e vai muito além da supervisão ou condução de atividades pedagógicas. O adulto deve atuar como um observador sensível, um cuidador respeitoso e um mediador atento que reconhece e valoriza cada criança como sujeito ativo de seu desenvolvimento. Essa concepção exige do educador uma postura ética, reflexiva e intencional, pautada no respeito profundo pela infância.

Ao contrário de práticas diretivas, nas quais o adulto conduz rigidamente o comportamento e o aprendizado da criança, a abordagem pikleriana propõe que o educador adote uma postura de escuta e observação constante. Segundo Pikler (2011, p. 64), “a observação atenta e sistemática permite conhecer cada criança profundamente, compreendendo suas necessidades, seu ritmo e suas descobertas”. Essa observação, no entanto, não tem caráter avaliativo ou normativo, mas busca entender a criança em sua individualidade e planejar intervenções coerentes com seu momento de desenvolvimento.

O educador, nessa perspectiva, precisa confiar na competência da criança para agir, explorar, brincar e desenvolver-se por si mesma. Sua atuação consiste em criar um ambiente seguro, organizado e esteticamente agradável, que convide à ação livre e significativa. Além disso, deve intervir apenas quando necessário, respeitando o tempo da criança e permitindo que ela seja protagonista de suas ações. Gerber (2002, p. 53), influenciada por Pikler, afirma que “o adulto deve ser um guia silencioso, que observa sem controlar, que está presente sem invadir”.

A postura do educador, segundo Pikler, deve ser construída a partir da confiança no potencial da criança e do compromisso ético com sua dignidade. Isso exige que o profissional compreenda o desenvolvimento infantil não como um processo padronizado, mas como uma construção singular, permeada por experiências únicas e ritmos próprios. Nesse sentido, o educador não é um agente de controle, mas um facilitador de experiências significativas, capaz de sustentar a autonomia do bebê desde os primeiros meses de vida.

Um dos desafios apontados na prática pedagógica é o risco da hiperestimulação ou da intervenção excessiva do adulto. Muitas vezes, por insegurança ou falta de formação, o educador sente-se impelido a “ensinar” a criança a engatinhar, a sentar ou a manipular objetos. No entanto, a pedagogia pikleriana nos ensina que o papel do adulto não é o de antecipar etapas, mas de confiar no processo natural de desenvolvimento. Como explica Lóczy (Instituto Pikler), “é fundamental que o educador aprenda a

conter o impulso de fazer pela criança e, em vez disso, sustente o espaço para que ela descubra por si".

Essa forma de atuação exige tempo, paciência e sensibilidade, além de uma escuta ativa que acolha os gestos, os olhares e os pequenos sinais emitidos pelas crianças. A atenção plena do adulto, mesmo durante tarefas simples, como vestir ou alimentar, permite estabelecer uma comunicação genuína com a criança. Esse tipo de relação reforça o sentimento de pertencimento e identidade, promovendo segurança emocional, que é a base para o desenvolvimento saudável.

Outro aspecto importante é a formação de vínculos não apenas com a criança, mas também com as famílias. O educador deve estar disponível para dialogar com os responsáveis, compartilhando observações, escutando expectativas e construindo parcerias no cuidado e na educação dos pequenos. Essa relação de confiança mútua entre escola e família contribui para a continuidade das práticas respeitosas e favorece o bem-estar da criança em diferentes contextos.

Em ambientes institucionais, o educador também precisa atuar como articulador de práticas coletivas. A coerência pedagógica em equipes que trabalham com a abordagem pikleriana é essencial para que a criança experimente um cotidiano estável e harmonioso. A rotina precisa ser cuidadosamente planejada e comunicada entre os profissionais, de forma a garantir previsibilidade e segurança, elementos centrais para o desenvolvimento emocional infantil.

Por fim, é importante destacar que o educador na perspectiva de Pikler é também um sujeito em constante processo de aprendizagem. A prática da observação, da escuta e da reflexão sobre as próprias ações promove o autoconhecimento e fortalece a dimensão ética da profissão. Ao mesmo tempo, permite que o educador atue de forma mais consciente, sensível e humana, reconhecendo a infância não como um estágio a ser superado, mas como uma fase valiosa da existência.

Assim, o papel do educador, na proposta pikleriana, é profundamente político e transformador: é ele quem assegura o direito das crianças a uma educação respeitosa, acolhedora e humanizada desde o berço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar o olhar de Emmi Pikler na Educação Infantil, focando na criança como protagonista de seu próprio desenvolvimento e na humanização das práticas pedagógicas. A partir da revisão bibliográfica e da análise das principais ideias que fundamentam a abordagem pikleriana, foi possível contemplar o problema proposto, que buscava compreender como a atuação do educador e a organização do ambiente podem promover a autonomia e o respeito à infância.

Os resultados indicam que a metodologia de Pikler se diferencia significativamente dos modelos tradicionais de cuidado e educação infantil, ao enfatizar a confiança na competência da criança e o papel do educador como observador sensível e facilitador do desenvolvimento autônomo. A análise mostrou que o adulto, ao adotar uma postura ética, respeitosa e reflexiva, favorece o estabelecimento de vínculos seguros, o que é essencial para o crescimento emocional e cognitivo das crianças.

A discussão também evidenciou que o respeito aos ritmos individuais, a valorização das experiências espontâneas e a organização cuidadosa do ambiente são elementos centrais para que a criança se sinta acolhida e possa explorar o mundo de forma livre e segura. Esse olhar humanizado e não intervencionista, conforme enfatizado por Pikler e seus seguidores, contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e emocionalmente equilibrados.

No que diz respeito ao papel do educador, o estudo ressaltou a importância da formação continuada e da sensibilidade para observar, escutar e compreender cada criança, respeitando suas necessidades específicas. O educador não deve agir como um controlador do desenvolvimento, mas como um mediador que oferece suporte para que a criança descubra suas potencialidades no seu tempo e modo. Essa perspectiva implica uma mudança cultural e institucional, especialmente no contexto da Educação Infantil brasileira, onde práticas autoritárias e pouco humanizadas ainda são frequentes.

Com base nos resultados, pode-se afirmar que a abordagem pikleriana contribui significativamente para repensar as práticas pedagógicas e para a valorização da infância enquanto fase de protagonismo e direitos. As reflexões apresentadas indicam que a implementação dessa metodologia pode fortalecer a qualidade das relações entre educadores e crianças, assim como promover ambientes mais acolhedores, seguros e estimulantes.

Por fim, o estudo reforça a necessidade de ampliar a divulgação e a formação sobre a pedagogia de Emmi Pikler nas instituições de Educação Infantil, incentivando a construção de políticas públicas que valorizem o cuidado humanizado e o desenvolvimento integral. Essa contribuição acadêmica busca inspirar educadores e gestores a adotarem práticas que respeitem e potencializem a singularidade de cada criança, promovendo uma educação mais ética, sensível e transformadora.

Assim, o presente trabalho alcançou seu propósito ao demonstrar que o olhar de Emmi Pikler na Educação Infantil é fundamental para a construção de um ambiente educativo onde a criança é vista e respeitada como protagonista, assegurando seu direito à autonomia, à dignidade e ao desenvolvimento saudável.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Helena. ***Formação ética e estética do educador na infância***. São Paulo: Editora Educação, 2010.

GERBER, Lella. ***A Pedagogia do Cuidado***: Emmi Pikler e a Educação Humanizada. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002
INSTITUTO PIKLER BRASIL. ***A importância da observação na prática educativa***. São Paulo: Instituto Pikler Brasil, 2018. Disponível em: https://institutopikler.org.br. Acesso em: 31 maio 2025.
OLIVEIRA, Ana Lucia. ***Relações afetivas na Educação Infantil***: o papel do educador. Porto Alegre: Editora Sul, 2012
PIKLER, Emmi. ***Cuidado, Amor e Confiança***: A prática educativa com crianças pequenas. São Paulo: Editora Summus, 2011.



EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ACESSIBILIDADE CURRICULAR, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA PÚBLICA

SPECIAL EDUCATION FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE: CURRICULAR ACCESSIBILITY, PARTICIPATION, AND LEARNING IN PUBLIC SCHOOLS

FERNANDA MARIA ALVES DE CASTRO
Professora Efetiva de Educação Infantil e Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2011. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera de São Paulo – Instituto Superior de Educação.

RESUMO
O presente artigo analisa a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, com ênfase nas relações entre acessibilidade curricular, participação e aprendizagem na escola pública. Parte-se da constatação de que a ampliação das matrículas de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns, embora represente uma conquista histórica, não assegura, por si só, a superação das formas de exclusão produzidas no interior das instituições escolares. Metodologicamente, o estudo configura-se como revisão bibliográfica e documental, fundamentada em autores do campo da Educação Especial e em marcos normativos nacionais e municipais, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Política Paulistana de Educação Especial. Argumenta-se que a inclusão exige a transformação do currículo, das práticas avaliativas, dos tempos, dos espaços e das relações pedagógicas, deslocando o foco das limitações atribuídas ao estudante para a identificação e a eliminação das barreiras presentes no contexto educacional. Também se examina o papel do Atendimento Educacional Especializado, que deve atuar de modo complementar ou suplementar ao ensino comum, sem substituir a escolarização nem transferir ao professor especialista a responsabilidade pelo processo inclusivo. A análise evidencia que práticas orientadas pelo planejamento acessível, pela colaboração entre profissionais, pela escuta das famílias e pelo reconhecimento das diferentes formas de participação ampliam as possibilidades de aprendizagem de todos. Conclui-se que a efetivação da Educação Especial inclusiva depende de responsabilidade institucional, formação docente contínua e políticas públicas capazes de articular direito, financiamento, acompanhamento pedagógico e condições concretas de trabalho.
Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Acessibilidade Curricular; Participação; Escola Pública.

ABSTRACT
This article analyzes Special Education from the perspective of inclusive education, emphasizing the relationships between curricular accessibility, participation, and learning in public schools. It begins with the premise that the increase in enrollment of students with disabilities, autism spectrum disorder, and high abilities or giftedness in general education classrooms—while a historic achievement—does not, in itself, ensure the overcoming of forms of exclusion generated within school institutions. Methodologically, the study is a bibliographic and documentary review grounded in authors from the field of Special Education and in national and municipal regulatory frameworks, including the Brazilian Inclusion Law, the National Policy on Inclusive Special Education, and the São Paulo City Policy on Special Education. It argues that inclusion requires transforming the curriculum, assessment practices, timeframes, spaces, and pedagogical relationships, shifting the focus from limitations attributed to the student to the identification and elimination of barriers present in the educational context. The study also examines the role of Specialized Educational Support, which must operate in a complementary or supplementary manner to general education, without replacing standard schooling or transferring responsibility for the inclusion process solely to the specialist teacher. The analysis demonstrates that practices guided by accessible planning, professional collaboration, listening to families, and recognizing diverse forms of participation expand learning opportunities for everyone. It concludes that the effective implementation of inclusive Special Education depends on institutional responsibility, continuous teacher training, and public policies capable of coordinating rights, funding, pedagogical monitoring, and concrete working conditions.
Keywords: Special Education; Inclusive Education; Curricular Accessibility; Participation; Public School.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial ocupa posição estratégica no debate contemporâneo sobre o direito à educação, pois evidencia, de forma particularmente nítida, as contradições entre a universalização formal da matrícula e a capacidade concreta das escolas de ensinar em contextos marcados pela diversidade humana. Durante longo período, a escolarização das pessoas com deficiência foi organizada por meio de instituições separadas, classes especiais e práticas de caráter assistencial ou clínico. A passagem para uma perspectiva inclusiva alterou esse horizonte ao afirmar que a diferença não constitui justificativa legítima para a segregação e que cabe ao sistema educacional organizar-se para garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem em condições de equidade (Mendes, 2006; Mantoan, 2015).

A mudança de paradigma, entretanto, não se resume à transferência física do estudante para uma classe comum. A simples presença no espaço escolar pode coexistir com isolamento, baixa expectativa pedagógica, atividades paralelas, ausência de comunicação acessível e participação restrita nos momentos coletivos. Freitas (2023) distingue acesso, acessibilidade e inclusão justamente para demonstrar que essas categorias não são equivalentes: entrar na escola é condição necessária, mas insuficiente; participar com autonomia, reconhecer-se como integrante do grupo e desenvolver aprendizagens significativas dependem da remoção sistemática de barreiras.

No ordenamento jurídico brasileiro, a educação inclusiva está vinculada ao princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, ao dever estatal de oferecer atendimento educacional especializado e à proibição de práticas discriminatórias. A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão compõem um arcabouço que desloca a deficiência de uma leitura estritamente individual para uma compreensão relacional, na qual impedimentos corporais,

sensoriais ou intelectuais interagem com barreiras ambientais, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2009a; Brasil, 2015).

No plano pedagógico, o desafio central consiste em impedir que o currículo funcione como mecanismo de seleção. Quando objetivos, metodologias, materiais e avaliações são concebidos para um estudante abstrato, homogêneo e independente de apoios, as diferenças reais passam a ser interpretadas como incapacidade individual. Pletsch (2020) sustenta que a Educação Especial deve ser compreendida simultaneamente como modalidade transversal e como campo interdisciplinar de conhecimento, capaz de colaborar com a escola comum na produção de acessibilidade. Essa posição impede que a modalidade seja reduzida a um serviço periférico destinado a adaptar, depois do planejamento, aquilo que foi originalmente organizado para poucos.

Além das práticas de sala de aula, a inclusão depende de decisões institucionais. Projeto político-pedagógico, organização dos horários, planejamento coletivo, formação continuada, gestão dos recursos, articulação com o Atendimento Educacional Especializado e diálogo com as famílias compõem uma mesma estrutura de responsabilidade. Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a Política Paulistana de Educação Especial e sua regulamentação atual reafirmam que a eliminação de barreiras é compromisso de todos os profissionais, e não tarefa exclusiva do professor especializado (São Paulo, 2016; São Paulo, 2025).

Diante desse quadro, o objetivo deste artigo é analisar os fundamentos e as condições necessárias à efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva, enfatizando a acessibilidade curricular, a participação e a aprendizagem na escola pública. O estudo adota abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica e documental, articulando produção acadêmica, legislação educacional e documentos normativos. A discussão está organizada em três eixos: a constituição histórica e jurídica da perspectiva inclusiva; as relações entre currículo, acessibilidade e participação; e a corresponsabilidade institucional envolvendo formação docente, Atendimento Educacional Especializado, gestão e políticas públicas.

DA SEGREGAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS HISTÓRICOS, JURÍDICOS E CONCEITUAIS

A história da Educação Especial foi marcada por diferentes formas de administrar socialmente a diferença. A exclusão absoluta, a institucionalização segregada, a integração condicionada e a inclusão escolar não representam etapas lineares totalmente superadas, mas racionalidades que podem coexistir no interior do mesmo sistema educacional. Mendes (2006) demonstra que o debate brasileiro sobre inclusão foi construído em meio a tensões entre a defesa da escolarização comum e a permanência de estruturas especializadas substitutivas. Por essa razão, a análise não pode limitar-se às declarações normativas: é necessário observar quais estudantes participam efetivamente do currículo e quais continuam submetidos a trajetórias paralelas.

No paradigma segregador, a deficiência era tomada como atributo individual capaz de determinar antecipadamente as possibilidades de desenvolvimento. A escolarização, quando oferecida, ocorria em espaços apartados, frequentemente orientados por diagnósticos e por expectativas reduzidas. Essa

organização correspondia ao chamado modelo médico, que localiza o problema no corpo ou no funcionamento do sujeito e privilegia processos de normalização. A perspectiva social da deficiência desloca essa interpretação ao mostrar que a restrição de participação é produzida na interação entre características individuais e barreiras socialmente construídas (Diniz, 2007; Boff; Machado, 2024).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e assegurou igualdade de condições para acesso e permanência, além de prever atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular. A Lei nº 9.394/1996 definiu a Educação Especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e vinculou sua oferta às diferentes etapas da educação básica (Brasil, 1988; Brasil, 1996). Embora o termo “preferencialmente” tenha sido historicamente objeto de interpretações divergentes, a evolução normativa posterior reforçou a primazia da escolarização em ambientes comuns e o caráter não substitutivo dos apoios especializados.

A Declaração de Salamanca ampliou internacionalmente a defesa de escolas capazes de acolher todas as crianças, reconhecendo que sistemas inclusivos constituem estratégia de enfrentamento à discriminação e de promoção do direito à educação (Unesco, 1994). No Brasil, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada com equivalência constitucional, estabeleceu o dever de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis e proibiu a exclusão do sistema geral sob alegação de deficiência (Brasil, 2009a). Esse marco fortaleceu a compreensão de que a inclusão não é concessão administrativa, mas obrigação vinculada aos direitos humanos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 consolidou princípios fundamentais para a reorganização dos sistemas de ensino. O documento definiu como público da modalidade os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; estabeleceu a transversalidade da Educação Especial; orientou a formação de professores; destacou acessibilidade e participação da família; e atribuiu ao Atendimento Educacional Especializado a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade (Brasil, 2008). A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011 detalharam a oferta do AEE, reafirmando seu caráter complementar ou suplementar (Brasil, 2009b; Brasil, 2011).

A Lei Brasileira de Inclusão aprofundou esse movimento ao definir a deficiência a partir da interação com barreiras e ao estabelecer obrigações educacionais relacionadas à acessibilidade, às adaptações razoáveis, à oferta de profissionais de apoio, à formação de docentes e à participação plena. A lei também vedou a cobrança de valores adicionais pelas instituições privadas em razão das medidas inclusivas, reforçando que os custos da acessibilidade não podem ser transferidos à pessoa com deficiência ou à sua família (Brasil, 2015). A relevância desse dispositivo está em reconhecer que igualdade formal não basta quando a estrutura produz desvantagens sistemáticas.

Boff e Machado (2024) identificam uma distância persistente entre o arcabouço legal e as práticas escolares. Essa distância não decorre apenas de desconhecimento normativo, mas de culturas institucionais que ainda associam diferença a déficit, aprendizagem a padronização e qualidade a desempenho uniforme. A legislação pode abrir possibilidades e impor deveres, porém a efetivação do

direito depende da maneira como escolas e redes traduzem seus princípios em escolhas curriculares, critérios de avaliação, distribuição de recursos e acompanhamento das trajetórias.

Também é necessário distinguir Educação Especial de educação inclusiva. A primeira constitui modalidade transversal e campo de conhecimento, com serviços, recursos e profissionais específicos; a segunda corresponde a uma orientação política, ética e pedagógica para todo o sistema educacional. Confundir os dois conceitos pode produzir dois equívocos opostos: imaginar que a inclusão interessa apenas ao público da Educação Especial ou defender que, em nome da inclusão, os conhecimentos e serviços especializados se tornaram desnecessários. Pletsch (2020) argumenta que a Educação Especial mantém relevância precisamente quando atua de modo articulado à escola comum, produzindo acessibilidade sem substituir o currículo compartilhado.

No Município de São Paulo, o Decreto nº 57.379/2016 instituiu a Política Paulistana de Educação Especial, definindo acesso, permanência, participação plena e aprendizagem como objetivos e reconhecendo a deficiência como fenômeno sócio-histórico-cultural. A Instrução Normativa SME nº 14/2025 regulamentou os serviços da modalidade, reafirmou a matrícula em classes comuns, organizou o estudo de caso e atribuiu à equipe educacional a responsabilidade pela eliminação de barreiras (São Paulo, 2016; São Paulo, 2025). A política municipal evidencia que a inclusão requer organização territorial, atuação dos CEFAIs, professores especializados, gestão escolar e planejamento cotidiano.

Os marcos jurídicos analisados permitem concluir que a questão central já não é decidir se o estudante tem direito à escola comum, mas definir como esse direito será materializado. Permanecem inadequadas as práticas que condicionam a matrícula à apresentação de laudo, que restringem a frequência, que substituem o ensino por cuidados ou que separam o estudante das experiências coletivas sem justificativa pedagógica. A perspectiva inclusiva exige que toda decisão seja orientada pela ampliação da participação, pelo acesso ao conhecimento e pela preservação da dignidade, evitando transformar os apoios em novos dispositivos de segregação.

ACESSIBILIDADE CURRICULAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DA PRESENÇA FÍSICA À PARTICIPAÇÃO

O currículo constitui um dos principais territórios de disputa da educação inclusiva. É por meio dele que a escola seleciona conhecimentos, organiza experiências, define tempos, estabelece expectativas e reconhece determinadas formas de expressão como legítimas. Quando o currículo é apresentado como sequência rígida e única, a diversidade dos estudantes aparece como desvio a ser corrigido. Quando é compreendido como construção cultural e pedagógica, torna-se possível planejar percursos comuns com diferentes formas de acesso, participação e demonstração da aprendizagem (Freitas, 2023; Zerbato; Mendes, 2018).

A exclusão curricular nem sempre é explícita. Ela pode ocorrer quando o estudante permanece fisicamente na sala, mas recebe atividades mecânicas sem relação com o que o grupo estuda; quando participa apenas de momentos considerados recreativos; quando sua comunicação não é reconhecida; ou quando o adulto realiza as tarefas em seu lugar para acelerar a rotina. Nessas situações, a escola preserva uma aparência de inclusão, mas produz uma posição periférica. A participação precisa envolver

pertencimento, possibilidade de escolha, interação com pares, acesso aos objetos culturais e reconhecimento das contribuições do estudante.

Freitas (2023) sustenta que acesso, acessibilidade e inclusão devem ser tratados como dimensões distintas e articuladas. O acesso rompe a barreira inicial da entrada; a acessibilidade reorganiza ambientes, linguagens, recursos e procedimentos; a inclusão transforma as relações e a própria concepção de escola. Essa diferenciação é decisiva para o planejamento, pois impede que a matrícula seja tomada como indicador suficiente de sucesso e exige acompanhar qualitativamente como cada estudante se envolve nas atividades e constrói conhecimento.

A acessibilidade curricular não deve ser confundida com simplificação automática. Reduzir objetivos, eliminar conteúdos ou oferecer tarefas infantis apenas porque o estudante possui deficiência pode consolidar baixas expectativas e impedir o desenvolvimento. A decisão pedagógica precisa partir da análise das barreiras e das formas de apoio necessárias. Em alguns casos, será preciso ampliar o tempo, utilizar recursos de comunicação, reorganizar a complexidade da tarefa, oferecer mediação por pares, fragmentar etapas ou permitir outras formas de resposta. O ponto de referência continua sendo o direito ao conhecimento, e não a reprodução idêntica de um procedimento.

O Desenho Universal para a Aprendizagem contribui para esse deslocamento ao propor que o planejamento ofereça múltiplos meios de engajamento, representação e ação ou expressão. Em vez de formular uma atividade única e adaptá-la somente depois que um estudante não consegue realizá-la, o professor antecipa diferentes maneiras de compreender informações, participar da proposta e comunicar o que aprendeu. Zerbato e Mendes (2018) observam que essa perspectiva reduz a dependência de adaptações individualizadas tardias e favorece toda a turma, porque reconhece que os modos de aprender variam mesmo entre estudantes que não integram o público da Educação Especial.

Aplicar princípios universais não elimina a necessidade de apoios individualizados. Há estudantes que demandam tecnologia assistiva, comunicação aumentativa e alternativa, recursos táteis, Libras, audiodescrição, mobiliário específico, mediação intensiva ou adaptações razoáveis. A perspectiva inclusiva não opõe planejamento coletivo e singularidade; ela articula ambos. Um ambiente previamente acessível diminui barreiras gerais, enquanto o estudo de caso permite identificar necessidades específicas que não poderiam ser previstas apenas por estratégias universais (Brasil, 2015; São Paulo, 2025).

A avaliação também precisa ser analisada como componente da acessibilidade. Instrumentos padronizados e centrados exclusivamente na produção escrita podem ocultar conhecimentos que o estudante consegue demonstrar por outras vias. A avaliação formativa acompanha processos, registra avanços, identifica barreiras e orienta novas intervenções. Isso não significa ausência de critérios, mas explicitação dos objetivos e diversificação das evidências. A pergunta relevante deixa de ser se todos produziram o mesmo resultado no mesmo tempo e passa a incluir quais aprendizagens foram construídas, quais apoios favoreceram o percurso e quais obstáculos permanecem.

A comunicação é outra dimensão decisiva. Em muitas escolas, estudantes que não utilizam fala oral funcional são tratados como se não compreendessem ou não tivessem intenção comunicativa. A

ausência de recursos acessíveis reduz oportunidades de escolha, negociação, recusa, iniciativa e interação. A comunicação aumentativa e alternativa, os recursos visuais, os objetos de referência, os sistemas pictográficos e as tecnologias digitais podem ampliar a participação, desde que sejam incorporados à rotina e compartilhados por toda a equipe. Um recurso restrito a atendimentos individuais, sem circulação nos espaços cotidianos, tem efeito limitado.

A organização do espaço e do tempo também produz inclusão ou exclusão. Ambientes excessivamente controlados, com materiais inacessíveis e circulação restrita, diminuem a autonomia. Rotinas rígidas, transições abruptas e ausência de antecipação podem ampliar sofrimento e impedir participação. Tornar o espaço legível, oferecer referências visuais, prever zonas de menor estímulo, permitir diferentes posições corporais e ajustar a duração de determinadas tarefas são medidas pedagógicas que beneficiam diversos estudantes. A acessibilidade, nesse sentido, não é adereço arquitetônico, mas princípio de organização da experiência.

Outro risco frequente é a centralidade do diagnóstico no planejamento. O laudo pode fornecer informações relevantes, mas não descreve automaticamente como o estudante aprende, quais interesses mobiliza, que barreiras encontra ou que estratégias já utiliza. A avaliação pedagógica e o estudo de caso devem observar o sujeito em situações reais, dialogar com a família, registrar formas de participação e analisar o contexto. A normativa paulistana explicita que o acesso ao AEE não depende de diagnóstico clínico, pois se trata de serviço pedagógico fundamentado na identificação de barreiras e necessidades educacionais (São Paulo, 2025).

A relação com as famílias é parte do processo, mas não pode ser utilizada para transferir responsabilidades. Famílias conhecem histórias, preferências, modos de comunicação e experiências anteriores que enriquecem o planejamento. Ao mesmo tempo, a escola possui dever profissional de ensinar e não pode condicionar a inclusão à disponibilidade familiar para acompanhar atividades, contratar terapias ou fornecer recursos que competem ao poder público. O diálogo precisa ser baseado em escuta, transparência e decisões compartilhadas, sem culpabilização.

Assim, transformar presença em participação demanda planejamento intencional, expectativas elevadas e apoios adequados. A inclusão não se mede pelo silêncio do estudante, pela facilidade de controle da turma ou pela conclusão mecânica de tarefas. Seus indicadores mais consistentes são o envolvimento nas experiências coletivas, a ampliação da autonomia, a construção de vínculos, o acesso às linguagens e aos conhecimentos e a possibilidade de demonstrar aprendizagem por diferentes meios. Esses critérios deslocam a análise do comportamento individual para a qualidade das oportunidades oferecidas pela escola.

FORMAÇÃO DOCENTE, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL

A efetivação da educação inclusiva depende diretamente da capacidade institucional de sustentar práticas colaborativas. É recorrente que professores expressem insegurança diante de situações para as quais não receberam formação suficiente. Essa dificuldade é real, mas não pode ser resolvida por meio da delegação integral do estudante ao especialista, ao profissional de apoio ou à família. A

formação precisa articular conhecimentos sobre desenvolvimento, currículo, acessibilidade, avaliação, comunicação e direitos, sempre vinculados à análise das situações concretas da escola (Pletsch, 2020; Boff; Machado, 2024).

A formação continuada, por sua vez, produz melhores resultados quando parte de problemas reais, envolve estudo coletivo e acompanha a implementação das estratégias. Palestras pontuais podem sensibilizar, mas raramente modificam práticas consolidadas. A análise de registros, o planejamento compartilhado, a observação entre pares, a discussão de casos e a avaliação dos apoios permitem construir conhecimentos profissionais situados. Mantoan (2015) ressalta que preparar-se para a inclusão não significa esperar domínio total antes de ensinar, mas desenvolver disposição investigativa e responsabilidade coletiva pela aprendizagem da turma inteira.

O Atendimento Educacional Especializado integra essa estrutura de apoio. Sua função é identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras, sem reproduzir o currículo da classe comum nem o substituir. O AEE pode envolver ensino de sistemas de comunicação, orientação e mobilidade, uso de tecnologia assistiva, enriquecimento curricular, desenvolvimento de estratégias de autonomia e produção de materiais acessíveis. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011 estabelecem seu caráter complementar ou suplementar, o que impede interpretá-lo como reforço escolar ou espaço de escolarização paralela (Brasil, 2009b; Brasil, 2011).

A articulação entre o professor da classe comum e o professor do AEE é condição para que os recursos produzidos circulem no cotidiano. Quando os profissionais trabalham de forma isolada, o estudante pode aprender a utilizar determinado recurso no atendimento especializado e não encontrá-lo disponível na sala de aula, no refeitório, no parque ou em atividades externas. O planejamento colaborativo deve definir responsabilidades, compartilhar observações e avaliar se as estratégias ampliam participação. A especialização, nesse contexto, fortalece a ação comum em vez de criar uma fronteira entre quem ensina e quem apenas apoia.

O estudo de caso e os planos educacionais individualizados ou de atendimento podem organizar decisões, desde que não se transformem em documentos burocráticos. Um bom estudo de caso descreve potencialidades, interesses, formas de comunicação, barreiras, apoios já testados e prioridades pedagógicas. O plano deve conter objetivos verificáveis, estratégias, responsabilidades, recursos e critérios de acompanhamento. Documentos genéricos, copiados ou centrados exclusivamente no diagnóstico não orientam a prática e podem funcionar apenas como mecanismo defensivo da instituição.

A gestão escolar desempenha papel decisivo na criação das condições para o trabalho colaborativo. Cabe à equipe gestora garantir tempos de planejamento, incluir a educação inclusiva no projeto político-pedagógico, organizar fluxos de comunicação, acompanhar registros, solicitar recursos e impedir práticas discriminatórias. O Decreto municipal nº 57.379/2016 determina a institucionalização do AEE no projeto político-pedagógico, o que demonstra que os serviços especializados não podem funcionar como apêndice desconectado das finalidades da unidade educacional (São Paulo, 2016).

A corresponsabilidade também envolve os profissionais de apoio. Sua presença pode ser necessária para alimentação, higiene, locomoção, segurança ou participação em determinadas

atividades, mas o apoio não deve produzir dependência nem afastar o estudante do professor e dos colegas. Quando um único adulto passa a ocupar permanentemente a posição de interlocutor exclusivo, existe risco de isolamento. As atribuições precisam ser claras, e a mediação deve favorecer autonomia e participação no coletivo. O professor continua responsável pelo planejamento e pela avaliação pedagógica.

Na Rede Municipal de São Paulo, os CEFAIs, os Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão e os Professores de Atendimento Educacional Especializado compõem uma estrutura territorial que pode apoiar unidades educacionais, acompanhar casos, formar equipes e articular recursos. A Instrução Normativa SME nº 14/2025 reforça diferentes formas de organização do AEE e atribui à avaliação pedagógica papel central na elegibilidade e no planejamento dos serviços (São Paulo, 2025). A existência da estrutura, contudo, não garante por si mesma sua eficácia; é necessário assegurar número adequado de profissionais, tempo de acompanhamento e continuidade das ações.

As condições de trabalho limitam ou ampliam as possibilidades inclusivas. Turmas numerosas, rotatividade de profissionais, falta de materiais, ausência de acessibilidade arquitetônica e escassez de tempo para planejamento comprometem a qualidade das respostas pedagógicas. Responsabilizar individualmente o professor sem enfrentar essas condições produz culpa e improvisação. Políticas inclusivas precisam prever financiamento, formação, provimento de cargos, aquisição e manutenção de tecnologias assistivas, adaptação dos prédios e mecanismos de acompanhamento.

A avaliação das políticas deve ultrapassar o número de matrículas. Indicadores quantitativos são importantes, mas não revelam se estudantes frequentam regularmente, participam do currículo, avançam nas aprendizagens ou sofrem exclusão dentro da classe. Redes de ensino precisam acompanhar trajetórias, taxas de abandono, restrição de frequência, encaminhamentos, acesso ao AEE, disponibilidade de recursos e qualidade dos planos pedagógicos. Também devem incorporar a voz dos próprios estudantes e de suas famílias, pois a experiência vivida revela barreiras que os registros administrativos não captam.

Em síntese, formação, AEE, gestão e política pública constituem dimensões inseparáveis. A inclusão fracassa quando cada ator atua isoladamente ou quando a instituição espera que um profissional especializado resolva contradições produzidas pelo currículo e pela organização escolar. Ela avança quando há planejamento comum, análise de barreiras, distribuição clara de responsabilidades, disponibilidade de recursos e acompanhamento permanente. A responsabilidade institucional transforma a inclusão de iniciativa pessoal em compromisso público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que a Educação Especial na perspectiva inclusiva não pode ser reduzida à matrícula do estudante na classe comum nem à disponibilização eventual de um serviço especializado. A inclusão constitui processo contínuo de transformação institucional, curricular e relacional, orientado pela garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Quando a escola mantém práticas rígidas e espera que o estudante se adapte individualmente, preserva a lógica

integradora e produz formas internas de exclusão, ainda que o direito formal à frequência esteja assegurado.

A acessibilidade curricular ocupa lugar central nesse processo. Planejar para a diversidade implica reconhecer diferentes formas de engajamento, comunicação, compreensão e expressão, sem abandonar o direito ao conhecimento. A diversificação de recursos e procedimentos não deve resultar em empobrecimento das experiências, mas em ampliação das possibilidades de participação. Apoios individualizados continuam necessários em determinadas situações, porém devem estar articulados a propostas coletivas e a objetivos pedagógicos claros.

O Atendimento Educacional Especializado possui função relevante quando atua de modo complementar ou suplementar, identifica barreiras, organiza recursos e colabora com a equipe da classe comum. Seu trabalho perde sentido inclusivo quando se converte em espaço paralelo, reforço escolar ou mecanismo de retirada do estudante das experiências compartilhadas. A qualidade do AEE depende, portanto, da comunicação entre profissionais, do estudo de caso, da circulação dos recursos nos diferentes ambientes e do acompanhamento sistemático de seus efeitos.

Também se constatou que a responsabilidade pela inclusão precisa ser institucional. Professores não podem ser deixados isolados diante de desafios complexos, ao mesmo tempo que não é aceitável delegar o ensino ao especialista, ao profissional de apoio ou à família. Gestão escolar, redes de ensino e poder público devem assegurar formação, tempo de planejamento, recursos, acessibilidade dos espaços, equipes suficientes e continuidade das políticas. Sem essas condições, o discurso inclusivo corre o risco de funcionar como exigência abstrata dissociada da realidade do trabalho.

No âmbito da escola pública, a efetivação do direito depende ainda da capacidade de enfrentar desigualdades territoriais e sociais que se acumulam sobre a experiência da deficiência. A equidade requer distribuição diferenciada de recursos e acompanhamento das trajetórias, evitando que estudantes em contextos mais vulneráveis recebam respostas fragmentadas ou tardias. Avaliar políticas apenas pelo crescimento das matrículas é insuficiente; torna-se necessário observar presença, participação, aprendizagem, autonomia, vínculos e pertencimento.

Conclui-se que a Educação Especial inclusiva exige uma escola capaz de aprender com a diferença. Isso implica abandonar a busca por homogeneidade, revisar padrões de normalidade e construir práticas abertas à investigação pedagógica. A inclusão não se realiza por benevolência, improvisação ou heroísmo individual. Ela se concretiza quando o direito orienta o planejamento, quando as barreiras são identificadas coletivamente e quando cada estudante é reconhecido como sujeito de conhecimento, participação e dignidade.

REFERÊNCIAS

BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. **Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação.** Educar em Revista, Curitiba, v. 40, e85133, 2024. DOI: 10.1590/1984-0411.85133.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf. Acesso em: 3 jul. 2026.
BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009a.
BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009b.
BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.
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.
BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025a.
BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025b.
DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.
FREITAS, Marcos Cezar de. **Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 53, e10084, 2023. DOI: 10.1590/1980531410084.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. DOI: 10.1590/S1413-24782006000300002.
PLETSCH, Márcia Denise. **O que há de especial na educação especial brasileira?** Momento: Diálogos em Educação, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9357.
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. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/decreto-57379-de-13-de-outubro-de-2016. Acesso em: 3 jul. 2026.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 14, de 28 de fevereiro de 2025.** Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. 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: 3 jul. 2026.
UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: CORDE, 1994.
ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar.** Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. DOI: 10.4013/edu.2018.222.04.

LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DE LEITORES DESDE OS PRIMEIROS ANOS



CHILDREN'S LITERATURE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: FOSTERING READERS FROM THE EARLIEST YEARS

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

A literatura infantil constitui uma importante experiência cultural na Educação Infantil, possibilitando que bebês e crianças pequenas tenham contato com narrativas, personagens, imagens, palavras e diferentes formas de compreender e representar o mundo. Este artigo tem como objetivo discutir a importância da literatura infantil para a formação de leitores desde os primeiros anos de vida, considerando as experiências literárias de bebês e crianças pequenas, a mediação docente, a organização dos espaços e do acervo e a escuta das manifestações infantis. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e reflexiva, fundamentado em documentos orientadores da Educação Infantil e em produções teóricas relacionadas à infância, à literatura, à leitura e à formação do leitor. A discussão aponta que a formação leitora não começa com a decodificação das palavras, mas se desenvolve nas diferentes experiências que envolvem a escuta, a observação, o manuseio e a escolha dos livros, bem como a imaginação e a interação com as narrativas. Conclui-se que a oferta de experiências literárias frequentes, diversificadas e significativas contribui para reconhecer as crianças como leitoras no presente e para garantir seu direito de acesso à literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; Educação Infantil; Formação de leitores; Mediação docente; Primeira infância.

ABSTRACT

Children's literature constitutes a significant cultural experience in early childhood education, enabling babies and young children to engage with narratives, characters, images, words, and diverse ways of understanding and representing the world. This article aims to discuss the importance of children's literature in fostering readers from the earliest years of life, considering the literary experiences of babies and young children, the role of teacher mediation, the organization of spaces and book collections, and the attentive listening to children's expressions. This is a qualitative study—bibliographic and reflective in nature—grounded in guiding documents for early childhood education and in theoretical works concerning childhood, literature, reading, and reader development. The discussion indicates that reader development does not begin with word decoding but rather evolves through various experiences involving listening, observing, handling, and choosing books, as well as engaging one's imagination and interacting with narratives. It concludes that providing frequent, diverse, and meaningful literary experiences helps recognize children as readers in the present and ensures their right of access to literature.

KEYWORDS: Children's literature; Early childhood education; Reader development; Teacher mediation; Early childhood.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil constitui uma importante experiência cultural na Educação Infantil, possibilitando que bebês e crianças pequenas tenham contato com narrativas, personagens, imagens, ritmos, palavras e diferentes formas de representação do mundo. Antes mesmo de dominar a leitura convencional, a criança participa de situações de escuta, observa ilustrações, manuseia livros, acompanha a leitura realizada pelo adulto, demonstra preferências e atribui sentidos às narrativas que vivencia. Dessa forma, a formação do leitor não se restringe ao processo de alfabetização, uma vez que a Educação Infantil representa um período importante para a aproximação das crianças com os livros e com a linguagem literária. A escolha do tema parte da compreensão de que a literatura pode ser vivenciada pelas crianças como experiência de fruição, imaginação, expressão e interação, contribuindo para a construção de sentidos e para a ampliação de suas experiências culturais.

Este artigo tem como objetivo geral discutir a importância da literatura infantil na Educação Infantil para a formação de leitores desde os primeiros anos de vida. De modo específico, busca-se refletir sobre as experiências literárias de bebês e crianças pequenas, analisar o papel do professor na mediação da leitura literária e discutir a importância dos livros, dos espaços de leitura e da escuta das manifestações infantis na construção de uma relação significativa com a literatura. Para isso, desenvolve-se um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e reflexiva, fundamentado em documentos orientadores da Educação Infantil e em produções teóricas relacionadas à infância, à literatura, à leitura e à formação do leitor.

A discussão parte da compreensão da literatura infantil como direito cultural e como experiência significativa na primeira infância, considerando os bebês e as crianças pequenas como participantes das

práticas literárias. Em seguida, são abordados aspectos relacionados à mediação docente, à escuta e à intencionalidade pedagógica, além da importância dos livros, dos espaços e das diferentes experiências que podem favorecer a formação leitora. Na sequência, discute-se a relação entre literatura, imaginação, repertório cultural e formação do leitor, estabelecendo diálogo com os princípios da Educação Infantil Paulistana. Por fim, as considerações finais retomam os principais aspectos discutidos e destacam a importância de garantir às crianças experiências literárias frequentes, diversificadas e significativas desde os primeiros anos de vida.

A LITERATURA INFANTIL COMO DIREITO E EXPERIÊNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A literatura infantil constitui uma experiência cultural que possibilita às crianças o contato com narrativas, personagens, imagens, palavras, ritmos e diferentes formas de representação do mundo. Na Educação Infantil, sua presença não se limita ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, pois envolve experiências de fruição, imaginação, expressão, interação e construção de sentidos. Reconhecer a literatura nessa perspectiva significa compreendê-la como parte dos bens culturais aos quais bebês e crianças pequenas têm direito. Candido (2011) defende a literatura como uma necessidade humana e como um direito, considerando sua presença fundamental na formação das pessoas e na experiência de humanização.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas de que participa (BRASIL, 2010). Nessa perspectiva, o acesso à literatura integra as possibilidades de participação cultural oferecidas pela instituição educativa. A Base Nacional Comum Curricular também contempla experiências relacionadas à literatura no campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, valorizando situações de escuta, contato com diferentes textos e narrativas e participação das crianças em práticas de linguagem (BRASIL, 2018).

Para que a literatura esteja efetivamente presente no cotidiano, é necessário que os livros façam parte da rotina e estejam disponíveis em diferentes momentos e espaços. O contato frequente permite que as crianças conheçam a materialidade dos livros, observem capas e ilustrações, explorem páginas, reconheçam personagens e narrativas e manifestem suas preferências. A aproximação com as obras ocorre tanto em situações de leitura mediada pelo adulto quanto em momentos de exploração individual ou compartilhada com outras crianças. Essa perspectiva está em consonância com as orientações da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que reconhecem a leitura como uma experiência que ultrapassa o contato com a palavra escrita e defendem a garantia de práticas sociais de leitura desde a Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019).

A qualidade do acervo também constitui aspecto importante. A seleção de livros destinados aos bebês e às crianças pequenas precisa considerar a qualidade literária e estética das obras, a potência das imagens, a diversidade de formatos e materiais e a possibilidade de diferentes formas de exploração. Mais do que disponibilizar uma quantidade extensa de títulos, trata-se de constituir um acervo

diversificado, acessível e em boas condições de uso, que amplie as possibilidades de encontro das crianças com diferentes autores, ilustradores, personagens, culturas e modos de narrar.

A diversidade presente nas obras amplia as possibilidades de identificação e de contato com diferentes modos de viver e compreender o mundo. Personagens, contextos, culturas, características físicas, relações familiares e diferentes experiências humanas podem compor o repertório literário das crianças, contribuindo para que conheçam perspectivas diversas e reconheçam a pluralidade que constitui a sociedade. Assim, a escolha dos livros também expressa uma concepção de infância e de formação cultural, pois possibilita o encontro com diferentes formas de existência e amplia as referências das crianças sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo.

Durante as experiências literárias, as crianças podem participar de diferentes maneiras. Um bebê pode observar atentamente uma ilustração, tocar o livro, vocalizar, sorrir ou movimentar o corpo diante de determinada passagem. Uma criança pequena pode antecipar acontecimentos, repetir palavras ou trechos conhecidos, apontar personagens, comentar imagens ou solicitar novamente uma narrativa. Essas manifestações revelam formas de participação que não dependem do domínio da leitura convencional e precisam ser reconhecidas como parte da experiência literária. As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais destacam que a criança observa, experimenta, questiona e constrói sentidos sobre o mundo nas relações e práticas cotidianas (BRASIL, 2010).

A relação das crianças com uma mesma obra também pode assumir diferentes sentidos. Uma narrativa pode despertar interesse por determinado personagem, uma ilustração pode provocar lembranças ou associações, e uma passagem repetida pode tornar-se especialmente significativa. Por isso, não é necessário estabelecer previamente uma única interpretação para cada experiência de leitura. A literatura possibilita que as crianças construam sentidos próprios, em diálogo com suas experiências e com as relações estabelecidas durante a leitura.

Nesse processo, a repetição de histórias conhecidas também possui importância. Solicitar novamente uma narrativa, reconhecer personagens ou antecipar acontecimentos demonstra familiaridade com a obra e contribui para a construção de referências literárias. A criança pode estabelecer relações entre diferentes momentos da história, perceber elementos recorrentes e mobilizar aquilo que já conhece em novas situações de brincadeira, conversa e imaginação.

A literatura, portanto, não precisa estar vinculada a uma atividade posterior para justificar sua presença na Educação Infantil. A experiência de ouvir uma história, observar imagens, acompanhar a leitura, explorar um livro ou conversar sobre aquilo que despertou interesse possui valor em si mesma. Quando toda leitura é imediatamente transformada em tarefa, questionário ou produção obrigatória, corre-se o risco de reduzir a experiência literária e limitar as possibilidades de fruição e participação das crianças. Nesse sentido, reconhecer a literatura como direito também implica garantir que ela possa ser vivenciada em sua dimensão estética e cultural, sem estar condicionada permanentemente a objetivos externos à própria experiência literária.

Garantir a literatura como experiência cultural implica assegurar acesso, diversidade, continuidade, qualidade e mediação. Esses elementos não atuam isoladamente: relacionam-se às

condições oferecidas pela instituição, à organização dos espaços, à disponibilidade dos livros, às escolhas docentes e às formas como as crianças são convidadas a participar. A presença cotidiana da literatura contribui, assim, para que os livros sejam reconhecidos como objetos culturais e para que as crianças construam relações de pertencimento com o universo literário.

Desse modo, a formação do leitor começa antes da leitura convencional. Ela se constrói nas relações estabelecidas com os livros, com as histórias, com as imagens, com os adultos e com outras crianças, nas oportunidades de escolher, ouvir, observar, repetir, imaginar e compartilhar. Bebês e crianças pequenas já participam do universo literário por meio de diferentes linguagens e modos de expressão, e cabe à Educação Infantil garantir condições para que essas experiências sejam ampliadas e aprofundadas.

Compreender a literatura como direito e experiência na primeira infância significa, portanto, reconhecer que bebês e crianças pequenas não são apenas futuros leitores. São sujeitos que, desde o presente, podem viver experiências literárias significativas, construir preferências, atribuir sentidos e participar da cultura. A instituição de Educação Infantil tem papel fundamental na criação de contextos acolhedores e intencionalmente organizados, nos quais a literatura esteja presente como possibilidade de encontro, imaginação, expressão e construção de significados.

BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS COMO LEITORES

Pensar bebês e crianças pequenas como leitores implica ampliar a compreensão de leitura para além da decodificação de palavras. Desde os primeiros anos de vida, as crianças participam de situações nas quais escutam histórias, observam imagens, exploram livros, acompanham gestos e entonações do adulto e estabelecem relações com aquilo que escutam e observam. A leitura, nesse contexto, constitui uma experiência de construção de sentidos que pode ocorrer por diferentes linguagens e formas de participação. Para Reyes (2010), a aproximação das crianças com a linguagem literária começa muito antes da leitura convencional, nas experiências de escuta, nas interações e nos vínculos construídos em torno das palavras e das histórias.

Antes mesmo de realizar uma leitura autônoma, a criança pode construir relações significativas com os livros. O contato frequente com capas, ilustrações, páginas e personagens favorece o reconhecimento de elementos das obras e permite que manifeste interesses e preferências. Ao escolher determinado livro, solicitar novamente uma história ou demonstrar expectativa diante de uma passagem conhecida, a criança revela que estabelece relações com aquilo que vivencia nas situações de leitura.

Essa compreensão dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de produzir cultura e construir sentidos nas relações que estabelece (BRASIL, 2010). Na mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular valoriza, no campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, situações que envolvem escuta, contato com narrativas e diferentes textos e participação das crianças em práticas de linguagem (BRASIL, 2018).

Nas situações de leitura, a voz do adulto possui papel significativo. O ritmo, a entonação, as pausas e a expressividade contribuem para envolver as crianças na narrativa e favorecer a construção de sentidos. Mesmo quando ainda não compreendem todas as palavras, os bebês podem acompanhar a leitura por meio da escuta, do olhar, dos movimentos corporais e das expressões faciais, estabelecendo relações com a situação vivenciada. A leitura compartilhada, nesse sentido, constitui uma experiência de interação na qual a presença do adulto contribui para aproximar a criança da linguagem literária.

As ilustrações também constituem importantes elementos da experiência literária. Ao observar imagens, as crianças podem demonstrar curiosidade, antecipar acontecimentos, reconhecer personagens e relacionar aquilo que veem com experiências anteriores. A leitura de imagens, entretanto, não deve ser confundida com a leitura convencional das palavras. Trata-se de uma forma de participação que integra a relação com a obra e amplia as possibilidades de atribuição de sentidos.

As crianças também participam das histórias por meio de múltiplas linguagens. Apontar, sorrir, movimentar-se, vocalizar, aproximar-se ou afastar-se do livro, repetir palavras, antecipar trechos e comentar acontecimentos são algumas das manifestações que podem ocorrer durante as situações de leitura. Essas respostas precisam ser observadas pelo professor sem a expectativa de que todas as crianças participem da mesma maneira ou apresentem manifestações previamente determinadas.

A repetição de histórias conhecidas merece atenção nesse processo. Quando uma criança solicita novamente uma narrativa, reconhece personagens ou antecipa partes do enredo, demonstra familiaridade com a obra e amplia suas referências literárias. A repetição possibilita perceber sequências, reconhecer acontecimentos recorrentes e experimentar novamente situações que despertaram interesse, contribuindo para a construção de vínculos com as histórias. Como observa Reyes (2010), a familiaridade construída nas experiências reiteradas com a linguagem favorece a constituição de referências que ajudam a criança a participar progressivamente do universo literário.

As preferências manifestadas pelas crianças também fazem parte da formação do leitor. Escolher determinado livro, demonstrar interesse por personagens específicos ou insistir na leitura de uma mesma narrativa são formas de participação que revelam aproximações particulares com a literatura. Reconhecer essas escolhas permite ao professor conhecer melhor os interesses do grupo e ampliar as experiências oferecidas, articulando obras já conhecidas a novas possibilidades de leitura.

Nesse processo, a mediação do adulto é fundamental, mas não significa controlar aquilo que a criança deve compreender ou sentir diante de uma obra. O professor organiza condições para que a leitura aconteça, seleciona livros, realiza leituras e observa as manifestações infantis, permitindo que diferentes formas de participação sejam reconhecidas. A criança, assim, ocupa lugar ativo na experiência, enquanto o adulto cria possibilidades para sua ampliação.

A escuta atenta é indispensável para compreender essas diferentes formas de participação. Nem sempre o envolvimento da criança se manifesta por meio da fala. O silêncio, a permanência diante do livro, o olhar concentrado, um gesto, uma vocalização ou uma mudança de expressão também podem indicar interesse e envolvimento. Observar essas manifestações evita que a participação seja avaliada apenas pela capacidade de responder perguntas ou verbalizar opiniões.

A observação cotidiana também possibilita identificar interesses que se manifestam depois da leitura. Uma criança pode retomar espontaneamente uma história durante uma brincadeira, reproduzir gestos de personagens, comentar determinado acontecimento ou procurar novamente um livro conhecido. Essas ações revelam que a experiência literária pode continuar produzindo sentidos mesmo depois do momento de leitura compartilhada, incorporando-se a outras experiências e linguagens da infância.

A dimensão afetiva também participa da formação do leitor. Quando os momentos de leitura são associados ao acolhimento, à presença do adulto, à curiosidade e ao convívio, os livros podem passar a integrar experiências significativas para as crianças. O vínculo construído nessas situações contribui para que a literatura seja vivenciada como uma experiência prazerosa e culturalmente relevante. Para Reyes (2010), as primeiras experiências com os livros e com a linguagem estão profundamente relacionadas aos vínculos afetivos estabelecidos nas relações entre crianças e adultos.

Por essa razão, a formação de leitores na Educação Infantil não deve antecipar práticas próprias de etapas posteriores da escolarização. Transformar as experiências literárias em exercícios de reconhecimento de letras, identificação de palavras ou respostas obrigatórias pode deslocar o foco da literatura para objetivos que não correspondem à sua especificidade. Na primeira infância, é fundamental garantir tempo para ouvir, observar, explorar, imaginar e participar.

Da mesma forma, a literatura não precisa ser utilizada exclusivamente como recurso para ensinar conteúdos, comportamentos ou conceitos. Uma história pode dialogar com diferentes experiências das crianças, mas seu valor não depende da possibilidade de produzir uma atividade posterior. O encontro com a obra literária pode permanecer aberto às interpretações, sensações e relações construídas por cada criança.

Isso não significa ausência de intencionalidade pedagógica. Cabe ao professor selecionar obras de qualidade, organizar situações de leitura, disponibilizar livros e criar condições para que as crianças possam participar de diferentes maneiras. A intencionalidade está na organização das condições e na qualidade das experiências oferecidas, e não na determinação antecipada dos resultados que cada criança deverá alcançar.

Desse modo, bebês e crianças pequenas podem ser compreendidos como participantes do universo literário desde os primeiros anos de vida. Suas relações com livros, imagens, histórias, adultos e outras crianças constituem experiências que contribuem para a formação do leitor antes da leitura convencional. Ouvir, observar, escolher, repetir, antecipar, imaginar e compartilhar são modos pelos quais as crianças constroem vínculos com a literatura e ampliam suas experiências culturais.

Reconhecer esses modos de participação significa respeitar as especificidades da infância e compreender que a formação do leitor não acontece de maneira repentina quando a criança aprende a decodificar palavras. Ela se constitui progressivamente nas experiências vividas com os livros e com as pessoas que mediam seu acesso à cultura literária. Garantir essas experiências desde os primeiros anos significa reconhecer as crianças como leitoras no presente, com capacidade de produzir sentidos, manifestar preferências e participar ativamente das práticas literárias.

MEDIAÇÃO DOCENTE, ESCUTA E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

A formação de leitores na Educação Infantil está diretamente relacionada à qualidade das experiências proporcionadas às crianças e à maneira como o professor atua como mediador. Mediar a leitura literária não significa apenas ler histórias, mas criar condições para que as crianças tenham contato frequente com livros, possam observar, escutar, escolher, comentar e estabelecer relações com as obras. Nesse processo, a atuação docente envolve planejamento, observação e sensibilidade para reconhecer as diferentes formas pelas quais as crianças participam das experiências literárias.

A mediação começa antes mesmo do momento da leitura. A escolha dos livros, a organização dos materiais, a preparação do espaço e a definição dos momentos destinados à leitura fazem parte da intencionalidade pedagógica. Selecionar obras de qualidade, diversificadas e adequadas às características do grupo possibilita ampliar o repertório das crianças e favorecer o contato com diferentes autores, personagens, narrativas, imagens e modos de representação.

Entretanto, a seleção dos livros não deve considerar apenas critérios relacionados à faixa etária. É necessário observar a qualidade literária e estética das obras, a riqueza das ilustrações, a diversidade de personagens e contextos e as possibilidades de interação que os livros oferecem. A presença de diferentes perspectivas culturais contribui para ampliar as referências das crianças e possibilita que reconheçam aspectos de suas próprias experiências, ao mesmo tempo em que conhecem outras formas de viver e compreender o mundo.

Durante a leitura, a mediação do professor também se manifesta na maneira como a história é apresentada. A voz, o ritmo, as pausas, os gestos e a expressividade podem favorecer o envolvimento das crianças com a narrativa. A leitura precisa respeitar o texto e as características da obra, evitando que a história seja constantemente interrompida por explicações ou perguntas que direcionem excessivamente a atenção das crianças para respostas esperadas.

Isso não significa que o professor deva permanecer passivo durante a leitura. Sua presença atenta permite perceber reações, interesses e dúvidas que surgem no decorrer da narrativa. Quando necessário, pode acolher uma manifestação, retomar determinado trecho, observar uma ilustração com o grupo ou estabelecer uma relação com algo que as próprias crianças tenham expressado. A mediação, portanto, acontece de maneira sensível e contextualizada, acompanhando aquilo que emerge da relação entre as crianças e a obra.

A escuta ocupa lugar central nesse processo. Escutar as crianças significa considerar não apenas aquilo que dizem, mas também seus gestos, olhares, movimentos, expressões faciais, vocalizações, silêncios e escolhas. Na primeira infância, essas manifestações constituem formas legítimas de comunicação e podem revelar interesses, sentimentos, compreensões e modos particulares de participar das experiências literárias.

A escuta atenta também impede que o professor antecipe interpretações sobre aquilo que as crianças devem compreender. Uma mesma história pode provocar diferentes reações e sentidos, e essas diferenças precisam ser acolhidas. Em vez de buscar uma única resposta correta, o professor pode

favorecer situações nas quais as crianças tenham oportunidade de manifestar aquilo que perceberam, imaginaram ou sentiram diante da narrativa.

Nesse sentido, as conversas que surgem depois da leitura podem ampliar a experiência literária. O professor pode acolher comentários espontâneos, retomar elementos da história e favorecer a troca entre as crianças, sem transformar necessariamente esse momento em uma sequência de perguntas previamente definidas. A conversa literária ganha maior sentido quando parte da obra e das manifestações do grupo, permitindo que diferentes interpretações sejam compartilhadas.

A intencionalidade pedagógica, portanto, não está relacionada à determinação antecipada de tudo aquilo que deverá acontecer durante a leitura. Ela se expressa na escolha consciente das obras, na organização dos tempos e espaços, na qualidade da leitura e na disponibilidade do professor para observar e responder às manifestações infantis. Planejar não significa controlar a experiência, mas criar condições para que ela aconteça de maneira significativa.

Outro aspecto importante da mediação é a continuidade das experiências. Uma leitura não precisa permanecer restrita ao momento em que o livro é apresentado pelo professor. As crianças podem voltar às obras, manuseá-las livremente, observar novamente as ilustrações, recontar histórias, brincar com personagens e incorporar elementos das narrativas às suas brincadeiras. Garantir essa continuidade amplia as possibilidades de apropriação e permite que cada criança estabeleça relações próprias com os livros.

A disponibilidade do acervo também participa desse processo. Quando os livros permanecem acessíveis às crianças, elas podem escolher aquilo que desejam explorar e desenvolver maior autonomia em relação às suas preferências. O acesso cotidiano aos livros contribui para que eles deixem de ser compreendidos como materiais utilizados apenas em momentos determinados pelo adulto e passem a integrar a vida cotidiana da turma.

A mediação docente também exige atenção à diversidade presente no grupo. As crianças possuem diferentes experiências familiares, culturais, linguísticas e sociais, que influenciam suas formas de se relacionar com as narrativas. Oferecer livros que apresentem diferentes modos de vida, culturas, famílias, características físicas e experiências contribui para ampliar o repertório cultural e favorecer relações de reconhecimento e respeito.

Nesse contexto, o professor precisa estar atento para não transformar a literatura em instrumento de transmissão de mensagens moralizantes. Uma história pode suscitar reflexões sobre convivência, diferenças, sentimentos ou relações sociais, mas sua potência não depende de uma lição previamente estabelecida. A obra literária pode provocar perguntas, estranhamentos, emoções e interpretações que não precisam ser reduzidos a uma conclusão única.

A mediação também envolve reconhecer o direito das crianças de não responderem, de permanecerem em silêncio ou de demonstrarem seu envolvimento de outras maneiras. Nem toda leitura precisa resultar em uma produção, desenho, atividade escrita ou registro formal. Em muitos momentos, ouvir uma história, observar as imagens, permanecer atento e compartilhar a presença do grupo já constitui uma experiência significativa.

Por essa perspectiva, o professor atua como alguém que aproxima as crianças da literatura sem ocupar o lugar delas na construção de sentidos. Sua responsabilidade está em garantir acesso, selecionar obras, organizar situações, realizar leituras de qualidade e observar as manifestações infantis. Ao mesmo tempo, precisa permitir que cada criança construa sua relação com os livros, respeitando seus tempos, interesses e formas de participação.

A mediação docente, assim, articula planejamento e abertura para o inesperado. Existe uma intenção quando o professor escolhe uma obra e organiza uma situação de leitura, mas também existe espaço para aquilo que as crianças produzem durante e depois da experiência. É nesse equilíbrio entre intencionalidade e escuta que a prática pedagógica pode favorecer relações mais significativas com a literatura.

Desse modo, a formação do leitor na Educação Infantil depende tanto da presença de livros e de momentos de leitura quanto da qualidade das relações estabelecidas em torno dessas experiências. Um professor que lê, observa, escuta e reconhece as manifestações das crianças cria condições para que elas se aproximem da literatura de maneira ativa e significativa. A mediação, nesse sentido, não limita a experiência literária, mas amplia suas possibilidades.

Garantir uma prática literária intencional, sensível e contínua significa reconhecer que a formação do leitor acontece nas experiências cotidianas. Quando as crianças encontram adultos que valorizam seus modos de participar, livros acessíveis e situações de leitura que respeitam sua curiosidade e imaginação, a literatura passa a integrar o cotidiano como experiência cultural, estética e afetiva. O professor, portanto, exerce papel fundamental na construção dessas condições e na garantia do direito das crianças de viver a literatura desde os primeiros anos.

LIVROS, ESPAÇOS E EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NO COTIDIANO

A formação de leitores na Educação Infantil também depende das condições concretas oferecidas às crianças para que possam conviver com os livros no cotidiano. Não basta que a instituição possua um acervo literário; é necessário que os livros estejam disponíveis, acessíveis e inseridos na rotina de maneira significativa. Quando as crianças encontram os livros em diferentes momentos do dia, podem desenvolver relações de familiaridade com esse objeto cultural e construir, gradualmente, suas próprias formas de explorá-lo.

A organização do acervo constitui, portanto, uma dimensão importante do trabalho pedagógico. Livros de diferentes gêneros, autores, estilos de ilustração, temas e perspectivas culturais ampliam as possibilidades de escolha e favorecem o contato das crianças com diferentes formas de expressão. A diversidade do acervo também permite contemplar interesses variados e oferecer representações que dialoguem com as experiências das crianças, sem restringir a literatura a determinados temas ou finalidades pedagógicas.

A qualidade das obras precisa ser considerada nesse processo. Livros destinados à infância não devem ser selecionados apenas pela presença de imagens coloridas ou pela possibilidade de abordar determinado conteúdo. É importante observar a qualidade do texto, das ilustrações, da narrativa e da

relação estabelecida entre palavras e imagens. Obras que apresentam diferentes possibilidades de interpretação podem favorecer experiências mais abertas e significativas, permitindo que as crianças construam relações próprias com aquilo que observam e escutam.

A acessibilidade do acervo também contribui para a autonomia infantil. Quando os livros permanecem ao alcance das crianças, elas podem escolher o que desejam observar, manusear e revisitar. Essa possibilidade de escolha permite que o contato com a literatura não aconteça somente quando o adulto determina, mas também por iniciativa das próprias crianças. Assim, o livro passa a integrar o cotidiano como um objeto de exploração, descoberta e convivência.

Nesse contexto, o espaço assume papel relevante. Um ambiente organizado, acolhedor e convidativo pode favorecer a aproximação das crianças com os livros. Não é necessário criar estruturas complexas ou espaços exclusivos para que isso aconteça. Um pequeno canto com livros acessíveis, um tapete, almofadas ou outros elementos que favoreçam a permanência podem contribuir para que as crianças tenham diferentes possibilidades de interação com as obras.

A organização do espaço também precisa considerar as características e necessidades do grupo. Bebês e crianças pequenas exploram os ambientes por meio do corpo, dos movimentos, dos gestos e dos sentidos. Por isso, os livros precisam estar disponíveis de maneira que possam ser alcançados, observados e manuseados com segurança. A disposição do acervo pode ser modificada conforme os interesses observados, permitindo que o ambiente acompanhe as experiências e descobertas das crianças.

Os livros podem ocupar diferentes lugares na rotina. Podem ser apresentados em momentos de leitura compartilhada, permanecer disponíveis para exploração individual ou coletiva e integrar situações de brincadeira. Uma criança pode folhear um livro sozinha, observar imagens com um colega, solicitar a leitura de uma história conhecida ou utilizar um livro em uma brincadeira simbólica. Essas diferentes formas de aproximação fazem parte da relação que ela constrói com o universo literário.

A leitura compartilhada também pode acontecer em diferentes momentos do dia, não apenas em situações previamente estabelecidas. Uma história antes do descanso, uma leitura solicitada por uma criança, um livro encontrado durante uma brincadeira ou uma narrativa retomada em outro momento da rotina podem constituir oportunidades para ampliar o contato com a literatura. A frequência e a continuidade dessas experiências contribuem para que os livros estejam presentes de forma natural no cotidiano.

A repetição, nesse contexto, não representa falta de variedade. Ao contrário, reler uma obra conhecida permite que as crianças reconheçam personagens, antecipem acontecimentos, percebam detalhes das ilustrações e acompanhem a narrativa com maior familiaridade. O reencontro com uma história pode produzir novas percepções e significados, pois a criança também se transforma enquanto retoma uma obra já conhecida.

Além dos momentos conduzidos pelo professor, é importante garantir situações nas quais as crianças possam explorar os livros livremente. Essa exploração pode envolver folhear páginas, observar imagens, apontar personagens, conversar sobre aquilo que veem, inventar narrativas ou simplesmente

permanecer diante do livro. Nem toda aproximação com a literatura precisa ocorrer por meio da leitura realizada pelo adulto.

A presença dos livros também pode se articular às brincadeiras. Depois de ouvir uma história, as crianças podem reproduzir ações dos personagens, utilizar objetos para representar elementos da narrativa, criar situações imaginárias ou retomar acontecimentos durante o brincar. Essas manifestações demonstram que a literatura pode atravessar diferentes experiências infantis e estabelecer relações com outras linguagens.

A organização do acervo e dos espaços, portanto, precisa estar acompanhada de uma observação permanente. O professor pode perceber quais livros são mais procurados, quais imagens despertam maior interesse, quais histórias são solicitadas com frequência e de que maneira as crianças utilizam os materiais disponíveis. Essas observações contribuem para reorganizar o acervo e planejar novas experiências, respeitando os interesses manifestados pelo grupo.

A diversidade cultural também precisa estar presente nas escolhas realizadas. Disponibilizar livros que apresentem diferentes povos, culturas, modos de vida, famílias, características e experiências contribui para ampliar o repertório das crianças e possibilitar o reconhecimento de diferentes formas de existência. O contato com essa diversidade desde a primeira infância pode favorecer relações de respeito e ampliar as possibilidades de compreensão do mundo.

No contexto da Educação Infantil paulistana, essa perspectiva dialoga com o Currículo da Cidade, que reconhece a importância das experiências culturais, das múltiplas linguagens e da organização dos ambientes como elementos do cotidiano educativo (SÃO PAULO, 2019). Nessa concepção, espaço, materiais, relações e experiências não são elementos isolados, mas componentes que se articulam na construção das vivências das crianças.

É importante, ainda, considerar que o acesso à literatura não se limita à existência física dos livros. A qualidade das experiências construídas em torno deles também é fundamental. Um acervo amplo, mas pouco acessível, ou uma biblioteca utilizada apenas em ocasiões específicas, pode limitar as possibilidades de participação das crianças. Da mesma forma, disponibilizar livros sem acompanhar os interesses do grupo pode reduzir as oportunidades de ampliar e diversificar as experiências.

Por isso, garantir a presença cotidiana da literatura envolve criar uma relação de continuidade entre livros, espaços, tempos e pessoas. As crianças precisam encontrar oportunidades frequentes para ouvir histórias, escolher livros, observar imagens, revisitar narrativas e compartilhar suas descobertas. Essa continuidade favorece a familiaridade com o universo literário e contribui para que os livros sejam reconhecidos como parte da vida cotidiana.

Nesse sentido, o ambiente literário não precisa ser compreendido apenas como um espaço físico específico. Ele se constitui nas relações estabelecidas em torno dos livros e das histórias. Uma sala de referência, um espaço externo, um corredor ou qualquer outro ambiente pode acolher uma experiência de leitura quando existem livros disponíveis, um adulto disposto a mediar e crianças interessadas em participar.

A construção de um cotidiano literário exige, portanto, intencionalidade, mas também abertura para as iniciativas infantis. Cabe ao professor organizar materiais e espaços, selecionar obras e garantir momentos de leitura, ao mesmo tempo em que observa aquilo que as crianças fazem com os livros. Essa combinação entre planejamento e liberdade permite que a literatura esteja presente sem transformar todas as experiências em atividades dirigidas.

Assim, livros acessíveis, espaços acolhedores e experiências frequentes constituem condições importantes para a formação de leitores desde os primeiros anos. Quando a literatura ocupa um lugar permanente no cotidiano da Educação Infantil, as crianças têm maiores possibilidades de desenvolver vínculos com os livros, reconhecer suas preferências, ampliar seu repertório cultural e participar de diferentes práticas de leitura. Mais do que criar momentos isolados de leitura, trata-se de construir uma cultura cotidiana na qual os livros façam parte das experiências vividas pelas crianças.

IMAGINAÇÃO, REPERTÓRIO CULTURAL E FORMAÇÃO DO LEITOR

A literatura infantil oferece às crianças possibilidades de conhecer diferentes personagens, situações, lugares, culturas e modos de viver. Ao entrar em contato com narrativas diversas, bebês e crianças pequenas ampliam suas referências e encontram elementos que podem alimentar a imaginação e estabelecer relações com suas próprias experiências. Nesse sentido, a literatura contribui para a formação do leitor ao possibilitar encontros com realidades conhecidas e desconhecidas, ampliando as formas de perceber e interpretar o mundo.

A imaginação ocupa lugar importante nesse processo. Ao ouvir uma história, observar uma ilustração ou acompanhar uma narrativa, a criança pode criar imagens mentais, antecipar acontecimentos, modificar situações e estabelecer relações com aquilo que já conhece. A literatura não apresenta apenas respostas prontas; ela também abre espaço para perguntas, hipóteses e possibilidades. É nesse espaço de abertura que a criança pode exercitar sua capacidade de imaginar e criar.

As experiências literárias também permitem que as crianças transitem entre diferentes perspectivas. Uma história pode apresentar personagens com características, sentimentos e experiências distintas das suas, possibilitando o contato com outras formas de compreender determinadas situações. Ao acompanhar essas narrativas, a criança pode reconhecer diferenças, estabelecer relações e ampliar suas referências sobre as pessoas e sobre o mundo.

O repertório cultural construído nas experiências com a literatura não se restringe às informações presentes nas histórias. Ele envolve palavras, expressões, imagens, personagens, acontecimentos, modos de vida e referências que passam a integrar as experiências das crianças. Quanto mais diversificadas forem as obras disponibilizadas, maiores serão as possibilidades de contato com diferentes manifestações culturais e formas de representação.

Nesse processo, é importante que o acervo contemple diferentes autores, ilustradores, gêneros, estilos e perspectivas. A diversidade literária possibilita que as crianças encontrem histórias que dialoguem com suas experiências e, ao mesmo tempo, tenham contato com aquilo que lhes é diferente.

Essa ampliação contribui para uma formação leitora que não se limita ao reconhecimento do conhecido, mas também envolve a descoberta do novo.

A literatura pode, ainda, contribuir para que as crianças expressem e elaborem sentimentos. Medo, alegria, tristeza, saudade, curiosidade, surpresa e outros sentimentos aparecem de diferentes maneiras nas narrativas e podem encontrar espaço nas conversas, brincadeiras e manifestações das crianças. Isso não significa utilizar a história como instrumento para ensinar como sentir ou agir, mas reconhecer que a experiência literária pode mobilizar emoções e produzir relações com aquilo que cada criança vivencia.

As narrativas também podem alimentar o brincar e o faz de conta. Personagens, acontecimentos, objetos e situações presentes nas histórias podem ser retomados pelas crianças em suas brincadeiras, ganhando novos significados. Uma narrativa ouvida pode reaparecer em uma encenação, em uma fala, em um gesto ou em uma situação imaginada pelo grupo. Dessa maneira, literatura e brincadeira estabelecem relações que ampliam as possibilidades de expressão infantil.

A formação do leitor está, portanto, relacionada à possibilidade de experimentar diferentes formas de linguagem e de construir referências ao longo do tempo. Uma criança que escuta histórias com frequência, observa diferentes ilustrações, conhece variados personagens e tem oportunidade de escolher e revisitar livros amplia gradualmente seu repertório. Essas experiências não precisam resultar imediatamente em respostas observáveis ou produtos específicos para serem significativas.

A leitura literária também pode favorecer o contato com diferentes formas de linguagem. Narrativas, poemas, parlendas, contos populares, livros de imagem e outras produções apresentam ritmos, estruturas, palavras e modos de dizer que enriquecem as experiências das crianças. O contato com essa diversidade contribui para que elas percebam que a linguagem pode ser utilizada para narrar, imaginar, brincar, emocionar e produzir diferentes sentidos.

Nesse percurso, a literatura contribui para aproximar a criança de uma cultura que é compartilhada socialmente. Os livros apresentam referências que circulam entre diferentes gerações e contextos, possibilitando que as crianças participem de práticas culturais que ultrapassam o espaço da instituição. A formação leitora, assim, relaciona-se também ao direito de acessar bens culturais e de participar de experiências que ampliem suas possibilidades de expressão e compreensão.

Essa dimensão cultural dialoga com a perspectiva apresentada por Candido (2011), para quem a literatura possui importância na formação humana e constitui uma dimensão necessária da experiência cultural. Na Educação Infantil, essa compreensão reforça a necessidade de garantir às crianças o acesso à literatura como experiência em si mesma, sem reduzi-la à função de ensinar conteúdos ou comportamentos.

A literatura também pode favorecer o reconhecimento das próprias experiências. Ao encontrar personagens, famílias, características ou situações próximas de seu cotidiano, a criança pode perceber elementos de sua própria realidade representados nas obras. Esse reconhecimento contribui para que diferentes infâncias estejam presentes no acervo e para que as crianças possam encontrar referências que valorizem suas experiências e identidades.

Ao mesmo tempo, o contato com aquilo que é diferente amplia as possibilidades de compreensão do outro. Conhecer personagens que vivem em contextos distintos, histórias de diferentes povos e narrativas produzidas em diferentes culturas permite que as crianças tenham acesso a outras perspectivas. A diversidade, nesse sentido, não deve aparecer apenas como tema de atividades específicas, mas integrar de maneira permanente as escolhas literárias realizadas no cotidiano.

A imaginação e o repertório cultural também se relacionam com a autonomia da criança diante dos livros. Quando ela pode escolher uma história, revisitar uma narrativa conhecida, observar uma imagem por mais tempo ou criar uma interpretação própria, participa ativamente da experiência. Essa participação contribui para que a relação com a literatura seja construída de maneira progressiva, respeitando interesses e modos singulares de envolvimento.

Por isso, formar leitores desde os primeiros anos não significa antecipar a leitura convencional, mas criar condições para que as crianças desenvolvam vínculos duradouros com os livros e com as narrativas. O leitor começa a se constituir nas experiências de escuta, escolha, observação, imaginação, repetição e compartilhamento que acontecem antes mesmo da decodificação das palavras.

A literatura, nesse percurso, não oferece apenas histórias para serem ouvidas. Ela constitui uma experiência estética, cultural e simbólica que permite à criança imaginar possibilidades, ampliar referências, reconhecer diferentes perspectivas e construir relações com o mundo. Quando essas experiências fazem parte do cotidiano desde os primeiros anos, contribuem para que a leitura seja associada à curiosidade, à descoberta e ao prazer de conhecer novas histórias.

Dessa maneira, imaginação, repertório cultural e formação do leitor estão profundamente relacionados. Uma prática literária que garante diversidade, continuidade, liberdade de escolha e mediação sensível amplia as possibilidades de participação das crianças e favorece a construção de relações significativas com a literatura. Cabe à Educação Infantil assegurar essas experiências como parte do cotidiano, reconhecendo que formar leitores começa muito antes de ensinar a ler convencionalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo possibilitou compreender a literatura infantil como uma experiência cultural, estética e afetiva importante na Educação Infantil e como um direito que deve ser garantido desde os primeiros anos de vida. O contato com livros, histórias, imagens, personagens e diferentes formas de linguagem permite que bebês e crianças pequenas estabeleçam vínculos com a literatura antes mesmo de dominarem a leitura convencional.

Reconhecer bebês e crianças pequenas como leitores significa compreender que a leitura não começa apenas quando a criança aprende a decodificar palavras. As experiências de escuta, observação, escolha, repetição, antecipação, imaginação e interação também fazem parte de sua participação no universo literário. Por isso, é necessário valorizar as diferentes formas pelas quais as crianças se expressam, considerando gestos, olhares, movimentos, vocalizações, falas, silêncios e escolhas como manifestações de seu envolvimento com as obras.

Nesse processo, a mediação docente assume um papel importante. Cabe ao professor selecionar obras, organizar tempos e espaços, realizar leituras e observar como as crianças participam dessas experiências. Essa mediação, contudo, não deve determinar antecipadamente o que cada criança precisa compreender ou sentir diante de uma narrativa. É necessário criar possibilidades para que diferentes interpretações, interesses e formas de participação possam aparecer.

A organização do acervo e dos ambientes também merece atenção. Manter livros variados, de qualidade e ao alcance das crianças amplia as possibilidades de escolha e favorece uma relação mais próxima e cotidiana com a literatura. Os livros não precisam estar disponíveis somente em momentos previamente determinados ou em atividades dirigidas. Sua presença pode fazer parte de diferentes situações da rotina, permitindo que as crianças explorem, revisitem e compartilhem as obras conforme seus interesses.

A diversidade literária constitui outro aspecto relevante para a ampliação do repertório cultural das crianças. O contato com diferentes autores, personagens, culturas, modos de vida e perspectivas pode possibilitar que elas reconheçam aspectos de suas próprias experiências e também conheçam realidades diferentes das que vivenciam. Nesse sentido, a literatura contribui para ampliar referências, alimentar a imaginação e favorecer novas formas de perceber e se relacionar com o mundo.

A formação do leitor na primeira infância, portanto, não deve ser confundida com a antecipação de práticas próprias da alfabetização. Quando a literatura é utilizada apenas como instrumento para o ensino de letras, palavras, conteúdos ou comportamentos, suas possibilidades de fruição, imaginação e construção de sentidos podem ser reduzidas. Garantir experiências literárias significativas envolve reconhecer o valor da literatura em si mesma e assegurar tempo, frequência, diversidade e continuidade nas relações das crianças com os livros.

Diante dessas considerações, destaca-se a importância de uma prática pedagógica que consiga articular intencionalidade e escuta. Planejar experiências literárias envolve selecionar obras de qualidade, organizar espaços acolhedores e garantir oportunidades de leitura, mas também observar e acolher as iniciativas e manifestações das crianças. Essa relação permite que o professor mantenha sua responsabilidade pedagógica sem limitar a participação infantil.

Conclui-se que formar leitores desde os primeiros anos de vida significa garantir às crianças o direito de conviver com a literatura, participar de experiências de leitura e construir relações próprias com os livros e as narrativas. A formação leitora acontece gradualmente nas experiências cotidianas e nas relações estabelecidas com adultos, outras crianças e diferentes obras. Reconhecer bebês e crianças pequenas como leitores no presente também significa valorizar suas possibilidades de imaginar, escolher, interpretar, expressar e produzir sentidos.

Assim, a literatura infantil precisa ocupar um lugar permanente no cotidiano da Educação Infantil, não como atividade complementar ou apenas como recurso para alcançar objetivos externos à experiência literária, mas como parte da formação cultural das crianças. Garantir esse direito desde os

primeiros anos contribui para que cada criança possa construir uma relação significativa, prazerosa e duradoura com os livros, com as histórias e com a leitura.

REFERÊNCIAS

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.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 169-191.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

A INCLUSÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO



SCHOOL INCLUSION AND THE CHALLENGES OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN EDUCATION

FLAVIO PEREIRA
Graduação em Filosofia pela Faculdade Filosofia, Letras e Ciências Humanas em 2013; licenciado em Geografia em 2022, Especialista em Psicanálise pela Faculdade pela Faculdade de Educação e Tecnologia de Iracema em 2026; Professor de Ensino Fundamental II – Geografia – na EMEF Brasilio Machado Neto, Professor de Educação Básica – Filosofia – na EE Sapopemba.

RESUMO

A inclusão escolar representa um importante compromisso da educação com o direito de todos os estudantes aprenderem e participarem da vida escolar em condições de respeito e igualdade. Entretanto, garantir a matrícula de alunos com deficiência ou com necessidades educacionais específicas não significa, por si só, assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva. É necessário que a escola esteja preparada para reconhecer as diferenças, reorganizar suas práticas e oferecer condições adequadas para a participação e a aprendizagem de cada estudante. Este artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios encontrados pelos professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Básica, considerando aspectos como formação docente, planejamento, adaptação das estratégias de ensino, acessibilidade e participação da família. O estudo será desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, buscando compreender como a atuação do professor e a organização do ambiente escolar podem favorecer a inclusão. A discussão parte do entendimento de que cada estudante apresenta características, experiências e formas próprias de aprender, o que exige do professor sensibilidade e flexibilidade na condução do trabalho pedagógico. Considera-se, ainda, que a inclusão não deve ser responsabilidade exclusiva do docente ou do atendimento educacional especializado, mas um compromisso compartilhado entre escola, família, profissionais da educação e comunidade. Dessa maneira, espera-se contribuir para a reflexão sobre práticas capazes de reduzir barreiras e ampliar as oportunidades de aprendizagem, participação, autonomia e convivência no espaço escolar.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Educação inclusiva; Prática pedagógica; Formação docente; Educação Básica.

ABSTRACT

School inclusion represents an important commitment in education to the right of all students to learn and participate in school life under conditions of respect and equality. However, ensuring the enrollment of students with disabilities or specific educational needs does not mean, in itself, ensuring a truly inclusive education. It is necessary for the school to be prepared to recognize differences, reorganize its practices and offer adequate conditions for the participation and learning of each student. This article aims to reflect on the challenges faced by teachers in developing inclusive pedagogical practices in Basic Education, considering aspects such as teacher training, planning, adaptation of teaching strategies, accessibility and family participation. The study will be developed through bibliographical research, with a qualitative approach, seeking to understand how the teacher's performance and the organization of the school environment can promote inclusion. The discussion is based on the understanding that each student has their own characteristics, experiences and ways of learning, which requires sensitivity and flexibility from the teacher when conducting pedagogical work. It is also considered that inclusion should not be the exclusive responsibility of the teacher or specialized educational service, but a shared commitment between school, family, education professionals and the community. In this way, it is expected to contribute to reflection on practices capable of reducing barriers and expanding opportunities for learning, participation, autonomy and coexistence in the school space.

Keywords: School inclusion; Inclusive education; Pedagogical practice; Teacher training; Basic Education.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar vem ocupando um espaço cada vez mais significativo nas discussões sobre educação, principalmente por estar relacionada ao direito de todos os estudantes terem acesso à escola e encontrarem nela condições adequadas para aprender, participar e conviver. Durante muito tempo, pessoas com deficiência foram afastadas dos espaços regulares de ensino ou atendidas separadamente, situação que contribuiu para a construção de diferentes formas de exclusão. Com o avanço das políticas educacionais e das discussões sobre os direitos humanos, passou-se a defender uma escola capaz de acolher as diferenças e compreender a diversidade como parte da realidade educacional.

Nesse contexto, falar em inclusão significa ir além da presença física do estudante na sala de aula. A matrícula representa apenas uma das etapas desse processo, pois a permanência, a participação e a aprendizagem também precisam ser asseguradas. Uma escola inclusiva deve oferecer oportunidades para que os alunos desenvolvam suas potencialidades, respeitando suas características, dificuldades, habilidades e diferentes maneiras de aprender. Isso exige mudanças que envolvem desde a organização do espaço escolar até o planejamento das atividades desenvolvidas diariamente pelos professores.

A prática pedagógica possui papel fundamental nesse processo. Em uma mesma turma, o professor encontra estudantes com diferentes experiências, conhecimentos, ritmos e necessidades de aprendizagem. Diante dessa realidade, trabalhar de maneira uniforme nem sempre permite que todos tenham as mesmas possibilidades de compreender e participar das atividades. Torna-se necessário diversificar estratégias, utilizar diferentes recursos, observar as respostas dos alunos e realizar adequações sempre que forem necessárias, sem diminuir as possibilidades de aprendizagem ou limitar a participação do estudante.

Outro aspecto importante está relacionado à formação dos professores. Muitos profissionais reconhecem a importância da inclusão, mas ainda encontram dificuldades para desenvolver determinadas ações no cotidiano escolar. A falta de formação específica, de materiais acessíveis, de apoio especializado e de condições adequadas de trabalho pode interferir diretamente na prática docente. Por essa razão, a formação continuada precisa estar articulada às situações vivenciadas na escola, oferecendo conhecimentos que auxiliem o professor a compreender as necessidades dos estudantes e encontrar alternativas possíveis para sua realidade.

A inclusão também não pode ser compreendida como uma responsabilidade exclusiva do professor da sala regular ou do profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado. Para que as ações tenham continuidade, é necessário estabelecer um trabalho conjunto entre professores, equipe gestora, profissionais especializados, funcionários e familiares. A troca de informações e experiências pode contribuir para conhecer melhor o estudante, identificar barreiras que dificultam sua participação e planejar intervenções mais adequadas às suas necessidades.

A relação com a família merece atenção especial nesse percurso. Os familiares possuem conhecimentos importantes sobre a história, as características e as necessidades do estudante e podem colaborar com o trabalho desenvolvido pela escola. Quando existe diálogo entre família e instituição de ensino, torna-se mais fácil acompanhar avanços, compreender dificuldades e estabelecer estratégias que favoreçam o desenvolvimento do aluno. Essa parceria precisa ser construída com respeito, escuta e participação, evitando que as responsabilidades sejam atribuídas somente a uma das partes.

Além das questões pedagógicas, existem barreiras físicas, comunicacionais, sociais e atitudinais que podem dificultar a inclusão. Em determinadas situações, o maior obstáculo não está relacionado à condição apresentada pelo estudante, mas às dificuldades encontradas no próprio ambiente escolar. Falta de acessibilidade, materiais inadequados, preconceitos e expectativas reduzidas sobre a capacidade do aluno podem restringir sua participação. Identificar e enfrentar essas barreiras constitui uma tarefa necessária para que a escola avance na construção de uma educação que reconheça efetivamente o direito de aprender.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo refletir sobre a inclusão escolar e os desafios presentes na prática pedagógica da Educação Básica, com atenção para a atuação docente, a formação profissional, a organização das estratégias de ensino e a participação da família e da comunidade escolar. Por meio de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, busca-se compreender possibilidades para tornar o cotidiano escolar mais acessível e participativo, considerando que promover a inclusão significa reconhecer as diferenças sem transformá-las em motivo de desigualdade ou exclusão.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida com a finalidade de compreender os principais desafios relacionados à inclusão escolar e às práticas pedagógicas adotadas na Educação Básica. A escolha por esse tipo de pesquisa permite reunir diferentes contribuições teóricas sobre o tema e estabelecer uma reflexão acerca das condições necessárias para garantir a participação e a aprendizagem dos estudantes no ensino regular.

Para a construção do estudo, serão consultados livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva, à formação de professores e às práticas pedagógicas. A seleção dos materiais terá como critério a relação direta com o tema investigado, priorizando produções que abordem o direito à educação, a diversidade presente no ambiente escolar, a acessibilidade e as estratégias utilizadas para atender às diferentes necessidades de aprendizagem.

A pesquisa será realizada em etapas. Inicialmente, será feito o levantamento das publicações relacionadas ao tema. Em seguida, os materiais selecionados serão submetidos à leitura e organização das informações consideradas relevantes para o estudo. Posteriormente, os conteúdos serão analisados e agrupados de acordo com os principais aspectos identificados, entre eles a formação docente, as barreiras encontradas no cotidiano escolar, a adaptação das práticas pedagógicas, a participação da família e a atuação conjunta dos profissionais envolvidos no processo de inclusão.

A análise terá caráter descritivo e interpretativo, buscando estabelecer relações entre as discussões encontradas na literatura e as situações que fazem parte da realidade das escolas. Não se pretende apenas apresentar conceitos sobre inclusão, mas compreender de que maneira esses conhecimentos podem contribuir para práticas pedagógicas que considerem as diferenças existentes entre os estudantes e favoreçam sua participação nas atividades escolares.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, não haverá aplicação de questionários, entrevistas ou intervenção direta com estudantes e professores. As informações utilizadas serão provenientes exclusivamente das fontes selecionadas para fundamentar a discussão. Dessa forma, a metodologia adotada possibilitará reunir diferentes perspectivas sobre a educação inclusiva e analisar caminhos que

possam contribuir para a redução das barreiras à aprendizagem e para a construção de uma escola mais acessível, participativa e comprometida com o direito de todos à educação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos materiais utilizados neste estudo permitiu observar que a inclusão escolar ainda apresenta desafios que ultrapassam o acesso do estudante à escola regular. Embora a presença de alunos com deficiência e outras necessidades educacionais específicas tenha se tornado mais frequente nas instituições de ensino, a participação efetiva nas atividades e a garantia da aprendizagem dependem de condições pedagógicas, estruturais e humanas que precisam ser construídas continuamente no ambiente escolar.

Entre os aspectos identificados, destaca-se a importância da atuação do professor. A diversidade encontrada em sala de aula exige um planejamento que considere diferentes formas e ritmos de aprendizagem. Isso não significa elaborar um ensino completamente diferente para cada estudante, mas buscar alternativas que possibilitem maior participação da turma. Recursos visuais, materiais concretos, atividades em grupos, diferentes formas de registro e flexibilização das estratégias podem contribuir para que o conteúdo se torne mais acessível sem afastar o aluno dos objetivos propostos para a classe.

Outro ponto relevante diz respeito à formação docente. A literatura analisada demonstra que a inclusão pode gerar insegurança quando o professor não encontra apoio ou formação suficiente para lidar com determinadas situações. Muitas vezes, o profissional compreende a importância de incluir, mas encontra dificuldades para transformar esse princípio em ações concretas no cotidiano. Dessa forma, a formação continuada apresenta-se como uma necessidade, principalmente quando possibilita discutir situações reais da escola e compartilhar experiências que possam ser incorporadas à prática pedagógica.

Também foi possível perceber que as dificuldades de aprendizagem não devem ser analisadas exclusivamente a partir das características individuais do estudante. O próprio ambiente escolar pode apresentar barreiras que dificultam sua participação. Uma atividade pouco acessível, uma forma única de avaliação, dificuldades de comunicação, ausência de recursos adequados ou atitudes preconceituosas podem limitar as oportunidades oferecidas ao aluno. Nessa perspectiva, a inclusão exige que a escola observe não somente aquilo que o estudante não consegue realizar, mas também quais condições podem ser modificadas para favorecer sua aprendizagem.

A avaliação constitui outro aspecto que merece atenção. Em uma proposta inclusiva, avaliar não deve significar apenas comparar resultados ou verificar se todos os alunos alcançaram determinado conhecimento da mesma maneira e no mesmo período. O acompanhamento precisa considerar o percurso realizado, os avanços apresentados e as estratégias que favoreceram ou dificultaram a aprendizagem. Dessa maneira, a avaliação também oferece informações para que o professor reveja seu planejamento e faça as adequações necessárias durante o processo de ensino.

Os estudos analisados ainda apontam que o trabalho colaborativo fortalece as práticas inclusivas. Quando professor da sala regular, Atendimento Educacional Especializado, equipe gestora e demais profissionais estabelecem diálogo, as necessidades do estudante podem ser compreendidas de maneira mais ampla. O planejamento compartilhado evita que o aluno seja visto como responsabilidade de apenas um profissional e favorece a construção de estratégias que possam ser utilizadas em diferentes momentos da rotina escolar.

A participação da família também aparece como elemento importante. O contato frequente entre escola e responsáveis permite conhecer aspectos do desenvolvimento do estudante que nem sempre são percebidos no espaço escolar. Da mesma forma, a família pode acompanhar os avanços e compreender melhor as propostas desenvolvidas pela instituição. Entretanto, essa relação precisa ocorrer de forma colaborativa, evitando julgamentos ou a transferência de responsabilidades. Escola e família desempenham funções diferentes, mas podem atuar de maneira complementar em benefício do estudante.

Outro resultado observado refere-se às barreiras atitudinais. Mesmo quando existem recursos e condições de acessibilidade, expectativas reduzidas em relação às capacidades do estudante podem prejudicar seu desenvolvimento. Quando se pressupõe antecipadamente que determinado aluno não conseguirá aprender ou realizar uma atividade, existe o risco de oferecer tarefas excessivamente simplificadas e poucas oportunidades de participação. A inclusão requer reconhecer as dificuldades existentes sem transformar essas dificuldades em limites permanentes para aquilo que o estudante pode alcançar.

Nesse sentido, práticas inclusivas não beneficiam somente os alunos que apresentam deficiência ou necessidades educacionais específicas. A diversificação das estratégias de ensino pode favorecer toda a turma, uma vez que os estudantes não aprendem da mesma maneira. Ambientes baseados em cooperação, respeito e participação também contribuem para a convivência entre as diferenças e para o desenvolvimento de atitudes relacionadas à solidariedade e ao respeito ao outro.

Diante dos resultados encontrados, percebe-se que a construção de uma escola inclusiva depende de ações articuladas e permanentes. Não existe uma única metodologia capaz de responder a todas as situações encontradas em sala de aula. O processo exige observação, planejamento, diálogo e disposição para modificar práticas quando elas não atendem às necessidades dos estudantes. Assim, a inclusão escolar deve ser compreendida como parte do trabalho educativo cotidiano e não como uma ação isolada destinada apenas a determinados alunos.

A discussão realizada permite compreender, portanto, que avançar na inclusão significa criar condições para que cada estudante faça parte do processo educativo de maneira efetiva. Isso envolve garantir acesso ao conhecimento, oportunidades de interação, participação nas atividades e reconhecimento de

suas possibilidades. Quando a escola assume esse compromisso coletivamente, as diferenças deixam de ser entendidas como obstáculos e passam a integrar uma realidade educacional que precisa ser considerada na organização do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu compreender que a inclusão escolar é um processo que envolve muito mais do que garantir o acesso do estudante à escola regular. Para que ela aconteça de maneira efetiva, é necessário oferecer condições para que todos possam participar das atividades, estabelecer relações com os demais integrantes da comunidade escolar e desenvolver suas aprendizagens de acordo com suas possibilidades e necessidades.

Ao longo da discussão, observou-se que o professor ocupa uma posição importante nesse processo, principalmente por estar diretamente envolvido no planejamento e na organização das situações de aprendizagem. Entretanto, a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída somente a esse profissional. A construção de uma escola inclusiva depende do envolvimento da equipe gestora, dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado, dos demais trabalhadores da educação e das famílias, formando uma rede de apoio capaz de acompanhar o estudante e buscar alternativas diante das dificuldades encontradas.

A formação docente também se mostrou essencial para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas. O professor precisa ter oportunidades de ampliar seus conhecimentos, refletir sobre suas experiências e conhecer diferentes estratégias que possam ser utilizadas diante da diversidade existente em sala de aula. Essa formação não deve se limitar aos conhecimentos teóricos, mas precisa dialogar com os desafios encontrados no cotidiano escolar e contribuir para que o profissional tenha maior segurança na tomada de decisões.

Outro aspecto identificado foi a necessidade de reconhecer e reduzir as diferentes barreiras que interferem na participação dos estudantes. Nem todas as dificuldades estão relacionadas às características individuais do aluno. Em muitos casos, a organização das atividades, os recursos disponíveis, a falta de acessibilidade ou determinadas atitudes presentes no ambiente escolar podem limitar sua participação. Por isso, observar essas situações e buscar formas de modificá-las constitui uma parte importante do trabalho inclusivo.

Também se verificou que a diversificação das estratégias pedagógicas pode beneficiar o conjunto dos estudantes. Utilizar diferentes recursos, formas de explicação, possibilidades de participação e maneiras de avaliar permite atender melhor a uma turma que, naturalmente, apresenta diferentes ritmos e formas de aprender. Dessa maneira, a inclusão não deve ser entendida como uma prática direcionada exclusivamente ao aluno com deficiência, mas como uma forma de organizar o ensino considerando a diversidade existente no espaço escolar.

Conclui-se que ainda existem desafios para que a educação inclusiva seja plenamente efetivada, especialmente em relação à formação profissional, à disponibilidade de recursos, à acessibilidade e ao trabalho coletivo. Apesar dessas dificuldades, pequenas mudanças realizadas no cotidiano podem ampliar significativamente as oportunidades de participação e aprendizagem dos estudantes.

Portanto, construir uma escola inclusiva significa reconhecer que as diferenças fazem parte da realidade humana e que todos possuem direito à educação. Mais do que adaptar o estudante à escola, é necessário que a própria escola esteja disposta a rever suas práticas e eliminar barreiras que dificultam a aprendizagem. Quando esse compromisso é assumido coletivamente, a inclusão deixa de ser apenas um princípio presente nos documentos educacionais e passa a fazer parte das relações, das escolhas pedagógicas e das experiências vividas diariamente no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

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. **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. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



OS LIMITES DOS MARXISMOS: INTERPRETAÇÕES E DISPUTAS EM TORNO DO LEGADO DE KARL MARX

THE LIMITS OF MARXISMS: INTERPRETATIONS AND DISPUTES SURROUNDING THE LEGACY OF KARL MARX

FLÁVIO RICARDO PEREIRA BATISTA
Bacharel e licenciado em História pelo Centro Universitário Fundação de Ensino para Osasco (UNIFIEO); licenciado em Pedagogia; Especialista em Docência do Ensino Superior; Professor da rede municipal de educação de São Paulo; Professor da rede municipal de educação de Barueri.

RESUMO

O presente artigo analisa diferentes interpretações construídas em torno do legado intelectual de Karl Marx e os processos históricos que contribuíram para a constituição de distintas tradições marxistas. Parte-se da compreensão de que a obra marxiana constitui uma interpretação histórica e crítica da sociedade capitalista cuja finalidade ultrapassa a explicação da realidade, relacionando-se também à perspectiva de sua transformação. A partir desse pressuposto, discutem-se o contexto de formação do pensamento de Marx, a constituição dos marxismos, as controvérsias presentes na Segunda Internacional, as contribuições de Lenin e Rosa Luxemburgo para a análise das transformações do capitalismo, bem como o processo de institucionalização e dogmatização de determinadas interpretações marxistas no decorrer do século XX. Por fim, são consideradas algumas das tentativas de renovação da tradição marxista, especialmente aquelas que procuraram recuperar a historicidade, a crítica e a dimensão dialética presentes na obra de Marx. Sustenta-se que um dos principais limites dos marxismos se manifesta quando uma teoria essencialmente histórica e crítica é convertida em doutrina fechada, afastando-se da análise concreta das transformações da sociedade capitalista.

Palavras-chave: Karl Marx; Marxismos; Historiografia; Materialismo Histórico; Teoria Social.

ABSTRACT

This article analyzes the various interpretations surrounding Karl Marx’s intellectual legacy and the historical processes that contributed to the formation of distinct Marxist traditions. It proceeds from the understanding that Marx’s work constitutes a historical and critical interpretation of capitalist society, the

purpose of which extends beyond merely explaining reality to encompass the prospect of its transformation. Based on this premise, the article discusses the context in which Marx's thought took shape, the emergence of various forms of Marxism, the controversies within the Second International, the contributions of Lenin and Rosa Luxemburg to the analysis of capitalist transformations, and the process by which certain Marxist interpretations became institutionalized and dogmatized throughout the 20th century. Finally, it considers attempts to revitalize the Marxist tradition, particularly those seeking to reclaim the historicity, critical nature, and dialectical dimension inherent in Marx's work. It argues that a major limitation of Marxist traditions arises when a theory that is essentially historical and critical is transformed into a closed doctrine, thereby distancing itself from the concrete analysis of transformations within capitalist society.

Keywords: Karl Marx; Marxisms; Historiography; Historical Materialism; Social Theory.

INTRODUÇÃO

Poucos pensadores exerceram influência tão profunda sobre as ciências humanas e sobre os movimentos políticos contemporâneos quanto Karl Marx. Desde o século XIX, suas ideias fundamentaram interpretações sobre o desenvolvimento da sociedade capitalista, inspiraram movimentos sociais e políticos e produziram debates que ultrapassaram amplamente o contexto histórico no qual sua obra foi elaborada.

A extensão dessa influência, entretanto, produziu um fenômeno particularmente importante: Marx foi interpretado de maneiras distintas por autores, organizações políticas e tradições intelectuais que reivindicaram sua herança. Em consequência, o termo marxismo passou a abrigar perspectivas teóricas e políticas nem sempre coincidentes e, em determinados casos, profundamente divergentes.

Essa pluralidade torna problemática a compreensão do marxismo como um corpo teórico homogêneo. Conforme observa Netto (2006), o desenvolvimento histórico do pensamento inspirado em Marx produziu diferentes marxismos, construídos em contextos políticos e intelectuais específicos. Desse modo, torna-se necessário distinguir a produção intelectual de Marx — aqui denominada marxiana — das diferentes tradições marxistas constituídas posteriormente.

O objetivo deste artigo é discutir alguns dos limites presentes nessas interpretações, procurando compreender como uma teoria fundada na crítica histórica e na análise das contradições sociais pôde, em determinadas circunstâncias, ser convertida em um sistema doutrinário fechado. Para tanto, serão considerados alguns momentos fundamentais desse processo: o contexto de formação da obra marxiana, a constituição das diferentes tradições marxistas, as controvérsias da Segunda Internacional, as contribuições de Lenin e Rosa Luxemburgo, a institucionalização de uma ortodoxia associada à experiência soviética e, finalmente, algumas das tentativas de renovação do pensamento marxista ao longo do século XX.

Não se pretende realizar um levantamento exaustivo da extensa bibliografia produzida sobre o tema. O propósito é refletir sobre determinados momentos da trajetória dos marxismos que permitem compreender as tensões existentes entre a dimensão crítica da obra marxiana e as diferentes formas históricas de sua apropriação.

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA OBRA MARXIANA

A compreensão da obra de Karl Marx exige sua inserção no contexto histórico em que foi produzida. Seu pensamento desenvolveu-se na Europa do século XIX, período marcado pela consolidação da sociedade burguesa, pelo avanço da industrialização, pela formação de grandes

contingentes de trabalhadores urbanos e pelo aprofundamento das contradições sociais decorrentes da expansão capitalista.

As transformações produzidas pela industrialização modificaram profundamente as relações econômicas e sociais europeias. A expansão das relações capitalistas alterou antigas formas de organização do trabalho, intensificou processos de urbanização e contribuiu para a formação do proletariado moderno. Paralelamente, a burguesia consolidava sua influência econômica e política, especialmente após as transformações iniciadas pelas revoluções ocorridas entre os séculos XVIII e XIX.

Marx e Engels identificaram no desenvolvimento histórico da sociedade burguesa um processo profundamente contraditório. Ao mesmo tempo em que o capitalismo produzia extraordinária expansão das forças produtivas, também ampliava conflitos decorrentes da apropriação privada da riqueza socialmente produzida. Essa dimensão contraditória ocupa lugar importante em sua interpretação da sociedade moderna (MARX; ENGELS, 1998).

A elaboração da teoria marxiana deve ser compreendida também no interior das transformações intelectuais daquele período. Marx dialogou criticamente com importantes tradições do pensamento europeu, entre as quais se destacam a filosofia clássica alemã, a economia política inglesa e as diferentes vertentes do socialismo europeu.

Da filosofia alemã, particularmente da tradição hegeliana, Marx apropriou-se criticamente da dialética, reformulando-a a partir de pressupostos materialistas. Da economia política clássica, sobretudo de autores como Adam Smith e David Ricardo, incorporou problemas relacionados ao trabalho, ao valor e à produção da riqueza, submetendo-os, entretanto, a uma crítica radical. Do pensamento socialista de seu tempo, assimilou a preocupação com a desigualdade e a emancipação social, ao mesmo tempo em que buscou superar interpretações que considerava insuficientes para compreender a dinâmica concreta do capitalismo.

Dessa maneira, a teoria marxiana não surgiu isoladamente, tampouco representou uma negação absoluta da tradição intelectual anterior. Constituiu-se mediante apropriação crítica de problemas e categorias já existentes, reorganizados no interior de uma nova interpretação da sociedade capitalista.

Uma característica fundamental desse pensamento encontra-se na historicidade atribuída às relações sociais. O capitalismo não é concebido como forma natural ou definitiva de organização da sociedade, mas como resultado de determinado processo histórico. Consequentemente, suas instituições, relações de propriedade e formas de organização do trabalho também são historicamente determinadas.

Essa perspectiva possui importantes implicações metodológicas. Se as relações sociais são históricas, as categorias utilizadas para compreendê-las não podem ser transformadas em fórmulas imutáveis. A análise deve acompanhar as transformações do próprio objeto investigado.

É nesse sentido que a obra marxiana pode ser compreendida simultaneamente como teoria crítica da sociedade burguesa e como reflexão sobre as possibilidades de sua transformação. A relação entre interpretação e intervenção constitui elemento fundamental desse pensamento e aparece de maneira particularmente expressiva no *Manifesto do Partido Comunista*, no qual Marx e Engels relacionam a

análise do desenvolvimento capitalista às lutas sociais produzidas por suas próprias contradições (MARX; ENGELS, 1998).

A produção intelectual de Marx, portanto, não deve ser compreendida como um sistema destinado a fornecer respostas definitivas para todos os fenômenos sociais. Sua investigação concentrou-se principalmente na dinâmica histórica do capitalismo e nas relações sociais que estruturavam a sociedade burguesa. Transformar essa investigação em modelo universal e acabado significa correr o risco de negar precisamente um de seus elementos fundamentais: o caráter histórico e contraditório da realidade social.

OS MARXISMOS E SUAS DIFERENTES INTERPRETAÇÕES

A ampla circulação das ideias de Marx após a segunda metade do século XIX produziu interpretações variadas de sua obra. A expansão do movimento operário europeu, o fortalecimento das organizações socialistas e a necessidade de formação política de grandes contingentes de trabalhadores contribuíram decisivamente para a popularização de conceitos originados na produção marxiana.

Essa difusão, entretanto, não ocorreu de maneira uniforme. A obra de Marx possui grande complexidade teórica, e sua apropriação por organizações políticas frequentemente exigiu a produção de sínteses, manuais e textos de divulgação. Esse processo desempenhou importante função na expansão do socialismo, mas também criou condições para simplificações que, em alguns casos, transformaram categorias históricas em princípios universais.

É nesse sentido que se torna pertinente falar em marxismos. Netto (2006) chama atenção para a diversidade das correntes que reivindicaram o legado intelectual de Marx, demonstrando a impossibilidade de compreender essa tradição como um bloco homogêneo. As diferenças existentes entre essas vertentes dizem respeito tanto à interpretação da obra marxiana quanto às estratégias políticas desenvolvidas em circunstâncias históricas específicas.

A própria transformação do pensamento de Marx em uma doutrina denominada “marxismo” envolve, portanto, um problema histórico. A expressão passou progressivamente a designar um conjunto de ideias muito mais amplo do que aquelas originalmente formuladas pelo autor. Ao longo do tempo, novas questões foram incorporadas ao debate, inclusive fenômenos que Marx não poderia ter analisado em razão de terem se desenvolvido plenamente somente após sua morte.

Isso não significa que o desenvolvimento posterior do marxismo constitua necessariamente uma deformação do pensamento marxiano. Uma tradição intelectual permanece viva precisamente porque é capaz de formular novas perguntas diante de novas realidades. O problema surge quando essa atualização é substituída pela aplicação mecânica de conceitos, como se as categorias formuladas no século XIX fossem suficientes para explicar automaticamente qualquer situação histórica.

A crítica realizada por Thompson (1981) a determinadas formas de estruturalismo marxista exemplifica a persistência desse debate no interior da própria tradição. Ao enfatizar a experiência histórica e a ação dos sujeitos, Thompson questionou interpretações excessivamente abstratas que, em sua avaliação, poderiam afastar a teoria da investigação concreta dos processos históricos.

Nesse sentido, os limites dos marxismos não devem ser procurados simplesmente na diversidade de interpretações. A pluralidade pode representar justamente a vitalidade de uma tradição intelectual. O problema reside na pretensão de determinadas interpretações de se apresentarem como únicas, definitivas e universalmente válidas.

A SEGUNDA INTERNACIONAL E A CONSOLIDAÇÃO DE UMA ORTODOXIA

A fundação da Segunda Internacional, em 1889, representou um momento decisivo para a história do movimento socialista. Reunindo organizações operárias e partidos socialistas de diferentes países, a Internacional contribuiu para ampliar a circulação das ideias marxistas e para consolidar formas de organização política vinculadas à classe trabalhadora.

O crescimento dessas organizações, entretanto, produziu novos desafios. A necessidade de formação de militantes e de construção de programas políticos capazes de mobilizar grandes parcelas da população estimulou esforços de sistematização da teoria marxista.

Autores como Karl Kautsky exerceram papel relevante nesse processo. A tentativa de organizar e divulgar a teoria contribuiu enormemente para sua expansão, mas também favoreceu interpretações que atribuíam ao desenvolvimento histórico uma direção relativamente previsível.

Em determinadas leituras difundidas naquele contexto, o capitalismo aparecia como etapa de um processo histórico que conduziria necessariamente ao socialismo. A confiança na existência de leis objetivas do desenvolvimento social aproximava algumas dessas formulações de concepções evolucionistas bastante influentes no pensamento europeu do final do século XIX.

O debate tornou-se particularmente intenso com as formulações de Eduard Bernstein. Observando transformações nas sociedades capitalistas europeias, Bernstein questionou previsões revolucionárias associadas à tradição socialista e passou a defender a possibilidade de transformações graduais por meio das instituições políticas existentes.

A controvérsia revisionista colocou no centro do debate uma questão que acompanharia os marxismos durante todo o século XX: a relação entre reforma e revolução. Mais profundamente, tratava-se de discutir a própria relação entre teoria e prática política.

As tensões existentes no interior da Segunda Internacional tornaram-se ainda mais evidentes durante a Primeira Guerra Mundial. A decisão de importantes partidos social-democratas de apoiar seus respectivos governos nacionais no conflito provocou uma profunda ruptura no movimento socialista internacional.

A partir desse momento, consolidou-se progressivamente uma divisão entre setores social-democratas, cada vez mais integrados à política parlamentar, e organizações revolucionárias que posteriormente assumiriam a denominação de comunistas. A criação da Internacional Comunista, em 1919, institucionalizou politicamente parte dessa ruptura.

A trajetória posterior do marxismo demonstraria que as divergências surgidas nesse período não eram apenas estratégicas. Elas expressavam diferentes compreensões sobre o capitalismo, o Estado, a

revolução e o papel das organizações políticas, contribuindo para a formação das múltiplas tradições marxistas do século XX.

LENIN, ROSA LUXEMBURGO E AS TRANSFORMAÇÕES DO CAPITALISMO

As profundas mudanças experimentadas pelo capitalismo entre o final do século XIX e o início do século XX exigiram novas interpretações. A expansão das grandes empresas, a crescente concentração econômica, o desenvolvimento do capital financeiro e as disputas imperialistas entre as grandes potências transformaram significativamente a realidade analisada originalmente por Marx.

Nesse contexto, autores como Vladimir Ilitch Lenin e Rosa Luxemburgo procuraram compreender essas transformações utilizando categorias derivadas da crítica marxiana, mas sem limitar-se à repetição das conclusões produzidas no século anterior.

Em *Imperialismo, estágio superior do capitalismo*, Lenin analisou a concentração da produção, a formação de monopólios, o papel crescente dos bancos e do capital financeiro e a expansão internacional dos capitais como características fundamentais de uma nova etapa do desenvolvimento capitalista (LENIN, 2012).

Sua análise procurava compreender também as relações entre essas transformações econômicas e as disputas políticas que caracterizavam o sistema internacional no início do século XX. O imperialismo, portanto, não aparecia simplesmente como política externa adotada por determinados Estados, mas como fenômeno relacionado às transformações estruturais do próprio capitalismo.

Rosa Luxemburgo, por sua vez, dedicou especial atenção ao problema da reprodução ampliada do capital. Em *A acumulação do capital*, buscou compreender as condições necessárias à continuidade da expansão capitalista e atribuiu particular importância às relações estabelecidas entre as economias capitalistas e espaços sociais ainda não plenamente incorporados à lógica de reprodução do capital (LUXEMBURGO, 2021).

Embora Lenin e Luxemburgo apresentassem divergências importantes em diversas questões políticas e teóricas, suas obras demonstram algo fundamental para a discussão desenvolvida neste artigo: a possibilidade de utilizar a tradição marxiana para analisar fenômenos históricos que Marx não conheceu em sua forma plenamente desenvolvida.

Nesse sentido, ambos exemplificam uma forma de continuidade intelectual que não se baseia simplesmente na repetição. A teoria permanece relacionada à investigação da realidade concreta e precisa, portanto, ser permanentemente confrontada com as transformações históricas.

Essa característica permite compreender a diferença entre utilizar Marx como instrumento crítico de investigação e transformar sua produção em doutrina. No primeiro caso, conceitos e categorias são submetidos ao movimento da história; no segundo, procura-se enquadrar a realidade em um conjunto previamente estabelecido de respostas.

STALINISMO, DOGMATIZAÇÃO E MARXISMO OFICIAL

A Revolução Russa de 1917 modificou profundamente a história do socialismo internacional. Pela primeira vez, uma organização política inspirada pela tradição marxista assumiu o poder e procurou construir uma nova forma de organização econômica e social.

A experiência soviética exerceu enorme influência sobre o movimento operário internacional e contribuiu decisivamente para a expansão dos partidos comunistas. Ao mesmo tempo, os caminhos percorridos pelo Estado soviético produziram consequências profundas para a maneira como o marxismo passou a ser interpretado e difundido.

Especialmente durante o período de Josef Stalin, consolidou-se progressivamente uma interpretação oficial da tradição marxista. O chamado marxismo-leninismo passou a constituir uma doutrina legitimada pelo Estado soviético, utilizada como referência política e ideológica para diferentes organizações vinculadas ao movimento comunista internacional.

Esse processo contribuiu para uma crescente sistematização doutrinária do pensamento marxista. Conceitos complexos foram frequentemente organizados em esquemas interpretativos apresentados como leis gerais da natureza, da sociedade e da história.

A institucionalização de uma interpretação oficial produziu importantes consequências intelectuais. O debate teórico passou, em determinados contextos, a ser subordinado às exigências políticas do Estado e das organizações partidárias. Divergências interpretativas podiam ser compreendidas não apenas como desacordos teóricos, mas como desvios em relação à ortodoxia estabelecida.

Do ponto de vista da problemática deste artigo, essa experiência evidencia um dos limites mais significativos dos marxismos: a transformação de uma teoria essencialmente crítica em instrumento de legitimação institucional.

Isso não significa reduzir toda a experiência soviética ao stalinismo, nem ignorar sua complexidade histórica. Tampouco significa estabelecer uma identidade automática entre marxismo e experiência soviética. Ao contrário, é justamente a distinção entre esses fenômenos que permite uma análise historiograficamente mais rigorosa.

A trajetória do pensamento marxista no século XX demonstra que diversas correntes se desenvolveram fora ou em oposição à ortodoxia soviética. Anderson (2004), ao examinar aquilo que denominou marxismo ocidental, identifica profundas transformações intelectuais ocorridas no interior dessa tradição, particularmente em contextos nos quais a reflexão teórica passou a se distanciar das estruturas políticas diretamente vinculadas aos partidos comunistas.

A identificação entre Marx, marxismo e Estado soviético contribuiu, entretanto, para que parte significativa das críticas dirigidas às experiências políticas do chamado socialismo real fosse também projetada sobre a própria obra marxiana. Essa associação tornou ainda mais importante a distinção entre o pensamento de Marx e suas múltiplas apropriações históricas.

A RENOVAÇÃO DA TRADIÇÃO MARXISTA

As crises políticas e intelectuais enfrentadas pelo movimento comunista internacional ao longo do século XX estimularam diferentes esforços de revisão e renovação do pensamento marxista. Em vez de representar simplesmente o abandono de Marx, muitas dessas iniciativas procuraram recuperar dimensões de sua obra consideradas obscurecidas pelas interpretações mais dogmáticas.

Autores provenientes de diferentes tradições contribuíram para esse movimento. Entre eles podem ser mencionados E. P. Thompson, Perry Anderson, Eric Hobsbawm e José Paulo Netto, ainda que suas perspectivas não possam ser reduzidas a uma posição comum.

Uma característica importante dessas releituras encontra-se na valorização da historicidade. Em lugar da aplicação de esquemas previamente estabelecidos, enfatiza-se a necessidade de investigação das condições concretas nas quais os processos sociais se desenvolvem.

Thompson (1981), por exemplo, formulou uma crítica contundente às interpretações que, em sua avaliação, subordinavam excessivamente a história a estruturas teóricas abstratas. Sua defesa da experiência histórica dos sujeitos recolocou no centro do debate questões relacionadas à agência humana, à cultura e às formas pelas quais as classes se constituem historicamente.

Anderson (2004), por outro lado, procurou analisar historicamente as transformações do próprio pensamento marxista, identificando mudanças temáticas e metodológicas ocorridas principalmente no contexto europeu do século XX. Sua análise demonstra que o marxismo não permaneceu estático, mas modificou-se de acordo com diferentes conjunturas políticas e intelectuais.

Hobsbawm (2011), ao refletir sobre a trajetória histórica de Marx e do marxismo, evidencia a extraordinária capacidade de permanência e renovação dessa tradição intelectual. Mesmo após as profundas transformações políticas ocorridas no final do século XX, as questões relacionadas à desigualdade, às crises econômicas, à concentração da riqueza e à expansão mundial do capitalismo continuaram a conferir relevância ao debate iniciado por Marx.

No Brasil, José Paulo Netto contribuiu significativamente para a interpretação e divulgação do pensamento marxiano. Ao destacar a existência de diferentes marxismos, Netto (2006) chama atenção justamente para a impossibilidade de identificar automaticamente a obra de Marx com qualquer uma das tradições políticas que posteriormente reivindicaram sua herança.

Essas diferentes contribuições permitem compreender a tradição marxista como campo permanente de disputas. A existência dessas divergências não constitui necessariamente sinal de fragilidade. Ao contrário, pode ser compreendida como consequência da própria historicidade do objeto que essas interpretações procuram analisar.

Uma teoria voltada para a compreensão da sociedade capitalista precisa necessariamente confrontar-se com as transformações dessa sociedade. O capitalismo contemporâneo apresenta características que não estavam plenamente desenvolvidas no século XIX: expansão global das cadeias produtivas, financeirização, transformações tecnológicas, novas configurações do trabalho e alterações profundas nas relações entre Estado, mercado e sociedade.

Nenhuma dessas transformações torna automaticamente obsoleta a obra de Marx, assim como nenhuma delas pode ser compreendida simplesmente mediante a repetição literal de suas formulações. A atualidade de uma tradição crítica depende justamente da capacidade de produzir novas perguntas.

Desse ponto de vista, a fidelidade ao legado marxiano não deve ser medida pela repetição de suas conclusões, mas pela preservação de seu impulso investigativo: compreender historicamente as

relações sociais, revelar suas contradições e recusar sua apresentação como fenômenos naturais ou eternos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo procurou demonstrar que a expressão **marxismos** traduz de maneira mais adequada a diversidade de interpretações construídas a partir da obra de Karl Marx. Desde o final do século XIX, diferentes movimentos políticos, organizações e tradições intelectuais reivindicaram sua herança, produzindo leituras nem sempre coincidentes acerca de seus fundamentos teóricos e de suas implicações políticas.

A distinção entre obra marxiana e marxismos constitui, portanto, elemento essencial para compreender essa trajetória. Marx desenvolveu uma crítica histórica da sociedade capitalista, procurando apreender suas estruturas, contradições e possibilidades de transformação. Posteriormente, diferentes autores procuraram ampliar, sistematizar ou reinterpretar esse pensamento diante de novos contextos históricos.

A Segunda Internacional desempenhou papel fundamental na expansão das ideias marxistas, mas também constituiu espaço no qual se desenvolveram interpretações evolucionistas, reformistas e revolucionárias distintas. As controvérsias desse período demonstraram que o legado de Marx já estava longe de constituir um campo homogêneo.

As contribuições de Lenin e Rosa Luxemburgo evidenciaram, por sua vez, a possibilidade de atualizar a análise marxista diante das transformações do capitalismo. Suas reflexões sobre imperialismo e acumulação demonstram que uma tradição intelectual permanece fecunda quando seus conceitos são confrontados com novos problemas históricos.

Em outro sentido, a institucionalização de uma interpretação oficial durante a experiência soviética evidenciou os riscos decorrentes da transformação de uma teoria crítica em doutrina. Quando categorias históricas passam a ser apresentadas como verdades universais e a investigação é subordinada à defesa de uma ortodoxia, perde-se parte significativa da dimensão crítica que caracteriza a obra marxiana.

As diferentes tentativas de renovação desenvolvidas ao longo do século XX demonstram, entretanto, que essa tradição jamais permaneceu restrita a uma única interpretação. Autores como Thompson, Anderson, Hobsbawm e Netto, entre muitos outros, contribuíram para reafirmar a diversidade existente no interior dos marxismos e para recolocar a investigação histórica no centro do debate (THOMPSON, 1981; ANDERSON, 2004; HOBSBAWM, 2011; NETTO, 2006).

Dessa forma, os limites dos marxismos não decorrem necessariamente da existência de múltiplas interpretações da obra de Marx. A pluralidade constitui consequência natural da permanência histórica de uma tradição intelectual submetida a diferentes conjunturas e problemas. O limite surge quando determinada interpretação abandona o movimento crítico e passa a apresentar-se como explicação definitiva da realidade.

A principal contribuição da obra marxiana talvez resida justamente na recusa em compreender a sociedade existente como natural e imutável. As relações sociais possuem história e, precisamente por essa razão, podem transformar-se.

Reconhecer essa dimensão significa compreender Marx não como autor de um sistema encerrado no século XIX, mas como parte de uma tradição crítica cuja permanência depende da capacidade de investigar realidades novas. Sob essa perspectiva, preservar a vitalidade de seu pensamento exige menos a repetição de fórmulas e mais aquilo que esteve na origem de sua própria produção intelectual: a crítica permanente, a investigação histórica e o confronto da teoria com as contradições concretas da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o marxismo ocidental: nas trilhas do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2004.

HOBSBAWM, Eric J. **Como mudar o mundo: Marx e o marxismo, 1840-2011**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LENIN, Vladimir Ilitch. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do capital**. Tradução de Luiz Alberto Moniz Bandeira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAYING AS A LEARNING EXPERIENCE IN EARLY EARLY 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

Este artigo discute a importância da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, considerando o direito à participação, à aprendizagem e ao desenvolvimento integral. Parte-se da compreensão de que a inclusão deve ultrapassar o acesso e a permanência da criança na escola, envolvendo sua participação nas brincadeiras, nas interações, nas experiências e nas diferentes propostas do cotidiano escolar. O estudo apresenta uma reflexão de caráter bibliográfico sobre a educação inclusiva e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades, os interesses, os ritmos e as diferentes formas de comunicação das crianças com TEA. Também aborda a importância do planejamento intencional, da organização dos espaços e materiais, da formação continuada dos professores e da parceria entre escola e família. Defende-se, portanto, que uma prática verdadeiramente inclusiva deve reconhecer as potencialidades de cada criança e oferecer diferentes possibilidades de participação e aprendizagem. Conclui-se que a inclusão na Educação Infantil contribui não apenas para o desenvolvimento das crianças com TEA, mas também para a construção de relações pautadas no respeito à diversidade, na cooperação e na valorização das diferenças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Práticas Pedagógicas; Inclusão.

ABSTRACT

This article discusses the importance of including children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in early childhood education, considering their right to participation, learning, and holistic development. It is

grounded in the understanding that inclusion must go beyond merely ensuring a child's access to and continued attendance at school; it must also involve their participation in play, social interactions, experiences, and the various activities that make up daily school life. The study presents a literature-based reflection on inclusive education and the potential for developing pedagogical practices that respect the unique characteristics, interests, paces, and communication styles of children with ASD. It also addresses the importance of intentional planning, the organization of spaces and materials, ongoing teacher training, and partnerships between schools and families. Consequently, the article argues that truly inclusive practice must recognize each child's potential and offer diverse opportunities for participation and learning. It concludes that inclusion in early childhood education contributes not only to the development of children with ASD but also to the fostering of relationships based on respect for diversity, cooperation, and the valuing of differences.

Keywords: Early Childhood Education; Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder; Pedagogical Practices; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ocupa um lugar importante nas discussões sobre a Educação Infantil, especialmente diante da necessidade de garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências educativas que respeitem suas singularidades, potencialidades e diferentes formas de participar, comunicar-se e aprender. Na Educação Infantil, reconhecer a diversidade significa compreender que as experiências das crianças não podem ser organizadas a partir de um único modelo de aprendizagem, sendo necessário garantir tempos, espaços, materiais e propostas que favoreçam as interações, o brincar, a exploração, a comunicação e a participação de todos.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, possui uma especificidade própria e deve considerar as crianças como sujeitos de direitos, capazes de participar ativamente das experiências que vivenciam. Nesse contexto, a inclusão das crianças com TEA exige práticas pedagógicas intencionais e flexíveis, que considerem suas características individuais e possibilitem diferentes formas de interação e expressão. O reconhecimento dessas singularidades contribui para a construção de ambientes acolhedores, nos quais a criança possa desenvolver sua autonomia, estabelecer relações e ampliar suas experiências.

Apesar dos avanços relacionados às políticas públicas e à legislação brasileira, ainda existem desafios para a efetivação da inclusão no cotidiano das instituições de Educação Infantil. A formação dos professores, a organização dos espaços, a disponibilidade de recursos, o planejamento pedagógico e a articulação entre escola e família são aspectos que precisam ser considerados para que a inclusão aconteça de maneira efetiva. Diante dessa realidade, este estudo parte da seguinte questão: **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?**

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, destacando práticas pedagógicas que favoreçam sua participação, aprendizagem e desenvolvimento integral. Busca-se também compreender os princípios da educação inclusiva, refletir sobre o papel do professor e identificar possibilidades relacionadas à organização dos espaços, materiais, tempos e experiências oferecidas às crianças. A relevância deste estudo está na necessidade de fortalecer práticas educativas que reconheçam as potencialidades das crianças com TEA e contribuam para que a escola seja um espaço de pertencimento, interação e aprendizagem para todos.

Para desenvolver essa reflexão, foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico, fundamentada em documentos oficiais, legislação brasileira e produções acadêmicas relacionadas à Educação Infantil, à educação inclusiva e ao Transtorno do Espectro Autista. A partir dessas contribuições, pretende-se discutir possibilidades para a construção de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades de cada criança e compreendam a inclusão como um processo que envolve toda a comunidade escolar.

O BRINCAR E AS ESPECIFICIDADES DA INFÂNCIA

Brincar é uma das formas mais potentes de expressão infantil. Ao brincar de casinha, construir com blocos, criar personagens, explorar elementos da natureza, correr, cantar, desenhar ou inventar regras para uma brincadeira, a criança mobiliza diferentes conhecimentos e competências. Ela observa, compara, experimenta, comunica, negocia e atribui significados às suas experiências.

Para Kishimoto (2011), o brincar possui papel relevante no desenvolvimento e na aprendizagem, pois envolve a criança em situações nas quais ela pode experimentar papéis, regras e possibilidades de ação. A brincadeira também permite que experiências vividas no cotidiano sejam reelaboradas de maneira simbólica. Uma caixa pode transformar-se em casa, um pedaço de tecido pode ser uma capa e um graveto pode representar diversos objetos, mostrando a capacidade infantil de criar significados.

Essa dimensão simbólica é importante porque a criança não brinca apenas para reproduzir aquilo que já conhece. Ao brincar, ela modifica situações, cria novas possibilidades e produz interpretações próprias. Por isso, é fundamental que os espaços educativos ofereçam oportunidades para que as crianças tenham contato com materiais diversificados e possam utilizá-los de diferentes maneiras, sem que todas as ações estejam previamente determinadas pelo adulto.

BRINCAR, INTERAÇÕES E APRENDIZAGEM

As interações constituem outro aspecto essencial da experiência de brincar. Quando brincam juntas, as crianças aprendem a compartilhar materiais, negociar regras, esperar, argumentar, lidar com conflitos e perceber diferentes pontos de vista. Essas experiências contribuem para a construção de relações de convivência e para o desenvolvimento de atitudes de respeito e cooperação.

Vygotsky (2007) destaca a importância das relações sociais no desenvolvimento humano e evidencia que a aprendizagem ocorre em processos de interação. No contexto da Educação Infantil, essa perspectiva ajuda a compreender o valor das situações em que as crianças podem agir em parceria, observar umas às outras, imitar, propor ideias e construir soluções coletivamente.

É importante, contudo, que a intervenção do professor não elimine a autoria das crianças. O adulto pode acompanhar, observar, fazer perguntas, ampliar possibilidades e ajudar na resolução de conflitos, mas deve preservar espaços para que as próprias crianças tomem decisões e construam seus modos de brincar. A mediação pedagógica, nesse sentido, não significa controlar a brincadeira, mas criar condições para que ela se torne cada vez mais rica e significativa.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E MATERIAIS

Na Educação Infantil, o ambiente também educa. A forma como os espaços são organizados comunica às crianças o que é possível fazer, explorar e criar. Um ambiente acessível, acolhedor e diversificado favorece a autonomia e amplia as possibilidades de investigação. Cantos de brincadeira simbólica, materiais de construção, livros, objetos não estruturados, elementos naturais, propostas artísticas e espaços externos podem compor contextos nos quais diferentes linguagens infantis se manifestem.

Materiais simples podem produzir experiências muito significativas. Caixas, tecidos, rolos de papel, tampas, pedras, folhas, gravetos, areia, água, argila e blocos, por exemplo, podem ser explorados de inúmeras maneiras. Ao oferecer materiais abertos, o professor não entrega uma única resposta sobre o que deve ser feito, mas cria condições para que as crianças inventem usos, estabeleçam relações e formulem hipóteses.

A organização dos espaços também precisa considerar a diversidade das crianças. É necessário observar suas necessidades, interesses e formas de participação, garantindo que todas tenham possibilidades reais de envolvimento. Assim, planejar não significa apenas definir uma atividade, mas pensar em contextos nos quais diferentes percursos possam acontecer.

O PAPEL DO PROFESSOR

O professor da Educação Infantil desempenha papel fundamental na construção de experiências de brincar. Seu trabalho começa pela observação atenta das crianças: o que investigam, quais materiais preferem, como se relacionam, quais hipóteses apresentam e quais desafios aparecem durante as brincadeiras. A partir dessas observações, é possível planejar novas situações que ampliem as experiências.

Planejar o brincar exige intencionalidade, mas não significa determinar cada ação infantil. A intencionalidade pedagógica está presente na escolha dos materiais, na organização dos espaços, na seleção de livros, na criação de desafios, na disponibilidade para escutar as crianças e na documentação dos processos vividos pelo grupo.

Também cabe ao professor reconhecer o valor das brincadeiras iniciadas pelas próprias crianças. Muitas aprendizagens importantes surgem em momentos aparentemente simples de brincadeira livre, quando as crianças criam regras, constroem cenários, inventam histórias e resolvem problemas entre si. Registrar essas experiências permite compreender melhor os processos de aprendizagem e replanejar as ações pedagógicas.

O BRINCAR COMO DIREITO

Compreender o brincar como direito significa garantir que ele esteja presente de maneira efetiva no cotidiano da Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular estabelece as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa, reforçando a necessidade de propostas que respeitem as especificidades da infância.

Essa compreensão também implica superar a ideia de que brincar é apenas uma recompensa depois das atividades consideradas importantes. O brincar é, por si só, uma experiência fundamental. Por meio dele, as crianças expressam sentimentos, comunicam desejos, constroem relações, desenvolvem movimentos, ampliam a imaginação e atribuem sentidos ao mundo.

Garantir o direito de brincar envolve ainda considerar o tempo da criança. Nem toda experiência precisa produzir um resultado imediato ou um produto para ser exposto. Há valor no processo, nas tentativas, nas descobertas e nas transformações que acontecem durante a brincadeira. Valorizar esses processos é reconhecer a criança como protagonista de sua própria experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a importância da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, considerando as práticas pedagógicas que podem favorecer sua participação, aprendizagem e desenvolvimento. A partir das reflexões realizadas, compreende-se que a inclusão não se efetiva apenas pela garantia da matrícula e da permanência da criança na escola, mas pela criação de condições concretas para que ela participe das experiências, interaja com seus pares, desenvolva sua autonomia e tenha suas potencialidades reconhecidas.

Retomando o problema que orientou este estudo, conclui-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil contribuem para a inclusão das crianças com TEA quando são planejadas de maneira intencional, flexível e sensível às características individuais de cada criança. A organização dos espaços, dos tempos e dos materiais, bem como a utilização de diferentes propostas de brincadeiras, experiências, interações e linguagens, amplia as possibilidades de participação e aprendizagem.

Entre as principais descobertas apresentadas ao longo do estudo, destaca-se a compreensão de que não existe uma única estratégia capaz de atender a todas as crianças com TEA. Cada criança possui diferentes formas de comunicação, interação, expressão, interesses e ritmos de aprendizagem. Por essa razão, o professor precisa observar continuamente, conhecer a criança e reorganizar suas propostas de acordo com as respostas e possibilidades apresentadas por ela.

Outro aspecto evidenciado é a importância da atuação docente. O professor exerce papel fundamental na construção de contextos inclusivos, mas sua atuação precisa estar acompanhada de formação continuada, planejamento coletivo e apoio institucional. A inclusão também depende da participação da equipe escolar e da construção de uma relação de diálogo e parceria com as famílias, favorecendo uma compreensão mais ampla da criança e de suas necessidades.

A partir das discussões desenvolvidas, entende-se ainda que a inclusão de crianças com TEA pode beneficiar todo o grupo. A convivência com diferentes formas de aprender, brincar, comunicar-se e relacionar-se favorece a construção de atitudes de respeito, cooperação, empatia e valorização da diversidade. Dessa maneira, a inclusão não representa uma ação direcionada exclusivamente à criança com TEA, mas uma transformação na maneira como a escola compreende e acolhe todas as crianças.

Como contribuição, este estudo reforça a necessidade de uma Educação Infantil que reconheça as diferenças como parte da própria infância e que esteja preparada para oferecer diferentes possibilidades de participação e aprendizagem. Na perspectiva aqui defendida, incluir significa modificar práticas, ambientes e relações sempre que necessário, garantindo que cada criança tenha condições de pertencer ao grupo e participar de experiências significativas.

Conclui-se, portanto, que o problema proposto foi contemplado e que a efetivação da inclusão na Educação Infantil está diretamente relacionada à capacidade da escola de reconhecer as singularidades das crianças e criar condições para que todas possam participar e aprender. Mais do que adaptar a criança ao ambiente escolar, é necessário construir uma escola capaz de se adaptar à diversidade presente em seu cotidiano. Assim, o compromisso com a inclusão contribui para uma Educação Infantil mais democrática, acolhedora e coerente com os direitos das crianças.

REFERÊNCIAS

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

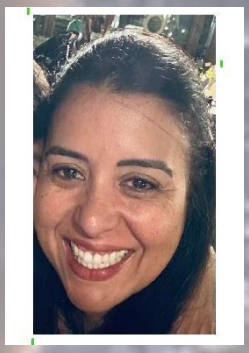
BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 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.

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, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.



O COMPORTAMENTO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO DE LEITORES DESDE OS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

READING BEHAVIOR IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: FOSTERING READERS FROM THE EARLIEST YEARS OF LIFE

GEISA LUCIANA DOS SANTOS NAKAHATA
Licenciada em Letras – Licenciatura Plena – Habilitação: Português/Inglês pela Universidade 9 de Julho – Uninove, no ano de 2001 (dezembro), conforme diploma registrado sob nº12574, processo nº01329/07 – VM em 15 de agosto de 2008 pela Universidade Nove de Julho – Uninove. Complementação Pedagógica com Habilitação em Administração Escolar para o Exercício na Escola de Educação Básica, curso de 1100 horas, conforme parecer 252/69 de 11/04/69.

RESUMO

A formação do comportamento leitor na Educação Infantil constitui um processo fundamental para o desenvolvimento integral da criança e para sua inserção nas práticas culturais relacionadas à leitura. O contato com livros, histórias, poemas, imagens e diferentes formas de linguagem favorece experiências que ultrapassam a preparação para a alfabetização, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem, da expressão emocional, da interação social e da construção de conhecimentos. Nesse contexto, a escola exerce papel relevante na criação de situações intencionais de leitura, cabendo ao professor atuar como mediador entre a criança e a literatura. A participação da família também se mostra importante, especialmente na constituição de hábitos e atitudes positivas em relação aos livros. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da formação do comportamento leitor desde os primeiros anos de vida, considerando a literatura infantil, a mediação docente, a participação familiar, a organização dos espaços pedagógicos e as orientações da Base Nacional Comum Curricular. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre leitura, literatura infantil e formação de leitores. Conclui-se que a formação leitora na infância depende da articulação entre escola, família e políticas educacionais que garantam acesso a acervos de qualidade e experiências literárias diversificadas e significativas.

Palavras-chave: comportamento leitor; educação infantil; literatura infantil; formação de leitores; mediação de leitura.

ABSTRACT

Fostering reading habits in early childhood education is a fundamental process for a child's holistic development and their integration into reading-related cultural practices. Exposure to books, stories, poems, images, and various forms of language fosters experiences that go beyond mere preparation for literacy; it contributes to the development of imagination, language skills, emotional expression, social interaction, and knowledge construction. In this context, the school plays a vital role in creating intentional reading opportunities, with the teacher acting as a mediator between the child and literature. Family involvement is also crucial, particularly in establishing positive habits and attitudes toward books. This article aims to analyze the importance of fostering reading habits from the earliest years of life, considering children's literature, teacher mediation, family participation, the organization of educational spaces, and the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC). Methodologically, this is a qualitative bibliographic study grounded in research on reading, children's literature, and reader development. The study concludes that fostering reading habits in childhood depends on the coordination between schools, families, and educational policies that ensure access to high-quality collections and diverse, meaningful literary experiences.

Keywords: reading habits; early childhood education; children's literature; reader development; reading mediation.

INTRODUÇÃO

A leitura desempenha papel fundamental na formação humana, constituindo uma importante ferramenta para a construção do conhecimento, a ampliação da linguagem e a participação social. Antes mesmo de dominar a linguagem escrita, a criança estabelece relações com diferentes formas de comunicação e atribui significados às experiências vivenciadas em seu ambiente familiar, social e cultural. Dessa maneira, a formação do leitor não se inicia somente quando a criança aprende formalmente a ler, mas é construída progressivamente por meio das experiências que estabelece com a linguagem e com os textos.

Na Educação Infantil, essa compreensão é especialmente relevante. O contato com livros, poemas, canções, histórias e imagens não deve ser entendido apenas como preparação para a alfabetização, mas como uma experiência cultural que possui valor próprio. A leitura compartilhada possibilita à criança conhecer diferentes formas de expressão, ampliar seu repertório, desenvolver a imaginação e estabelecer relações entre as narrativas e suas próprias experiências.

O comportamento leitor, portanto, envolve muito mais do que a capacidade de decodificar palavras. Uma criança que escolhe um livro, observa suas imagens, solicita novamente determinada história, acompanha uma narrativa, faz perguntas sobre os personagens ou cria interpretações a partir das ilustrações já participa de práticas relacionadas à leitura. Nesse sentido, a Educação Infantil representa um período importante para a construção de atitudes positivas diante dos livros e da literatura.

A atuação do professor é fundamental nesse processo, uma vez que cabe a ele planejar experiências de leitura adequadas à faixa etária, selecionar obras de qualidade, organizar espaços acessíveis e promover situações nas quais as crianças possam ouvir, explorar, comentar e recriar histórias. Da mesma forma, a família constitui importante espaço de convivência com a leitura, especialmente quando proporciona momentos de interação e compartilhamento em torno dos livros.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da formação do comportamento leitor na Educação Infantil, considerando as contribuições da literatura infantil, o papel do professor como mediador, a participação da família, a organização dos espaços pedagógicos, as estratégias de incentivo à leitura e as orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizada uma investigação bibliográfica de abordagem qualitativa, com base em autores que discutem leitura, literatura infantil e formação de leitores, entre eles Freire (1989), Abramovich (2009), Lajolo (2008), Coelho (2000), Zilberman (2003), Machado (2002) e Solé (1998), além da Base Nacional Comum Curricular.

A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

A leitura está presente em diferentes situações da vida cotidiana e não se limita ao contato com textos escritos. Interpretar imagens, compreender símbolos, observar acontecimentos e atribuir significados às experiências constituem formas de leitura do mundo. Dessa perspectiva, a leitura relaciona-se à capacidade humana de compreender a realidade e estabelecer relações entre os conhecimentos adquiridos e as situações vivenciadas.

Freire (1989) defende uma concepção de leitura que ultrapassa a simples decodificação da palavra escrita. Para o autor, a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, indicando que a criança constrói conhecimentos sobre a realidade antes de ingressar formalmente no processo de alfabetização. As experiências familiares, culturais e sociais participam, portanto, da construção dos sentidos que posteriormente serão mobilizados no contato com a linguagem escrita.

Essa compreensão possui particular importância na Educação Infantil. A criança não chega à escola sem conhecimentos sobre a linguagem. Ela traz consigo experiências relacionadas às conversas familiares, às histórias que ouviu, às músicas que conhece, às imagens que observa e aos diferentes textos presentes em seu cotidiano.

Ao considerar essas experiências, o trabalho pedagógico com a leitura deixa de ser compreendido como uma atividade exclusivamente preparatória e passa a assumir uma dimensão cultural e formativa. A criança é reconhecida como sujeito que interpreta, questiona, imagina e produz sentidos.

A leitura literária amplia ainda mais essas possibilidades, pois coloca a criança diante de personagens, situações, culturas e formas de expressão diversas. Ao ouvir uma narrativa, ela pode relacionar os acontecimentos da história às próprias experiências, elaborar hipóteses, antecipar acontecimentos e construir interpretações.

Assim, a leitura na Educação Infantil deve ser desenvolvida de maneira significativa e prazerosa, respeitando as características da infância e reconhecendo que a formação do leitor é um processo contínuo.

Dessa maneira, o trabalho com livros não precisa esperar pela alfabetização formal. A criança pode participar de situações de leitura compartilhada, explorar capas e ilustrações, antecipar acontecimentos e reconstruir narrativas oralmente. Essas experiências contribuem para que perceba os livros como objetos culturais e desenvolva, gradativamente, atitudes de curiosidade, autonomia e envolvimento com a leitura.

Na Educação Infantil, valorizar essas manifestações significa reconhecer a criança como sujeito ativo. O professor pode partir de experiências que o grupo já conhece e, progressivamente, ampliar o repertório por meio de novas histórias, poemas, imagens e outros materiais. A leitura compartilhada cria oportunidades para que as crianças comparem situações, formulem hipóteses e expressem suas próprias interpretações.

Compreender a leitura como prática social implica reconhecer que as crianças constroem sentidos a partir das relações que estabelecem com as pessoas, os objetos e as diferentes linguagens presentes em seu cotidiano. Antes de interpretar convencionalmente as palavras, elas observam imagens, acompanham gestos, reconhecem situações recorrentes, fazem perguntas e relacionam acontecimentos às experiências que já possuem. Essas manifestações constituem formas iniciais de participação em práticas de leitura e ajudam a compreender por que a formação leitora não pode ser reduzida ao momento em que a criança passa a decodificar o sistema de escrita.

O COMPORTAMENTO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O comportamento leitor pode ser compreendido como o conjunto de atitudes, interesses e práticas que uma pessoa desenvolve em sua relação com a leitura. Na infância, essas manifestações podem ocorrer antes da alfabetização formal e revelar o envolvimento da criança com os livros e as narrativas.

Uma criança que demonstra curiosidade diante de um livro, escolhe determinada obra, pede que uma história seja contada novamente, observa as ilustrações ou tenta reconstruir oralmente uma narrativa está desenvolvendo comportamentos relacionados à leitura. Essas ações demonstram que a formação leitora não depende exclusivamente do domínio do código escrito.

A construção desse comportamento ocorre gradualmente e está relacionada às oportunidades de contato com diferentes materiais de leitura. Quanto mais diversificadas e significativas forem essas experiências, maiores serão as possibilidades de a criança construir uma relação positiva com os livros.

Nesse processo, o adulto exerce importante função de mediação. A maneira como professores e familiares apresentam os livros, contam histórias, comentam as narrativas e demonstram interesse pela leitura pode influenciar a forma como a criança percebe essa prática cultural.

Zilberman (2003) destaca a relevância da literatura infantil no processo de formação da criança e do leitor. A literatura, nesse sentido, não deve ser reduzida a instrumento para trabalhar conteúdos escolares, pois possui dimensão estética, cultural e formativa própria.

A formação do comportamento leitor requer, portanto, continuidade. Não basta realizar eventualmente uma atividade de leitura; é necessário que os livros façam parte da rotina da criança e estejam disponíveis para exploração, escuta, apreciação e compartilhamento.

Nesse sentido, podem ser considerados indicadores de desenvolvimento do comportamento leitor:

interesse espontâneo pelos livros;

• participação nas rodas de leitura;
• escolha de obras para exploração;
• capacidade de comentar histórias;
• reconhecimento de personagens e acontecimentos;
• elaboração de hipóteses sobre narrativas;
• interesse pelas ilustrações;
• tentativa de recontar histórias;
• solicitação frequente de leitura;
• desenvolvimento progressivo da autonomia diante dos livros.

Essas manifestações demonstram que a criança pode participar ativamente da cultura escrita muito antes de dominar convencionalmente a leitura.

A observação do comportamento leitor também auxilia o professor a planejar novas intervenções. Os interesses demonstrados, os livros escolhidos, as perguntas formuladas e as histórias preferidas podem orientar a seleção de novas obras e a organização das situações de leitura. Essa observação não deve ter finalidade classificatória, mas contribuir para compreender o percurso de cada criança.

A continuidade é especialmente importante. Uma atividade isolada pode despertar curiosidade, mas a construção de uma relação duradoura com os livros depende de oportunidades recorrentes. Por isso, a leitura precisa integrar a rotina escolar, não apenas como evento especial, mas como prática cotidiana. A presença constante dos livros permite que a criança desenvolva preferências e encontre maneiras próprias de interagir com o acervo.

O comportamento leitor pode ser observado também na relação que a criança estabelece com a materialidade do livro. Segurar a obra, virar suas páginas, observar a capa, reconhecer personagens e retornar a determinada passagem são ações que demonstram familiaridade crescente com esse objeto cultural. Quando essas experiências fazem parte da rotina, a criança passa a compreender que o livro pode ser escolhido, explorado, compartilhado e revisitado.

A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR

A literatura infantil ocupa lugar de destaque na formação do leitor porque oferece à criança experiências estéticas, culturais e imaginativas. Diferentemente de textos utilizados exclusivamente para transmitir informações, a literatura permite múltiplas interpretações e possibilita o contato com diferentes formas de representação da realidade.

Coelho (2000) destaca a importância da literatura infantil no desenvolvimento da criança e na construção de sua relação com o mundo. A narrativa literária oferece elementos que favorecem a imaginação e possibilitam à criança experimentar, simbolicamente, situações que fazem parte da experiência humana.

A literatura também contribui para ampliar o repertório cultural infantil. Por meio dos livros, as crianças podem conhecer diferentes culturas, lugares, modos de vida, relações familiares e perspectivas sobre o mundo. Essa diversidade é importante para que desenvolvam uma compreensão mais ampla da realidade e aprendam a reconhecer diferentes formas de existência.

Zilberman (2003), ao discutir a literatura infantil e sua relação com a escola, chama atenção para a importância de compreender a literatura como experiência formativa. O livro infantil não precisa estar sempre subordinado a uma atividade posterior ou a um conteúdo curricular. A própria experiência de ouvir, imaginar e apreciar uma história possui valor educativo.

Abramovich (2009) também ressalta a dimensão prazerosa da experiência de ouvir histórias. A leitura mediada pelo adulto pode criar momentos de envolvimento, curiosidade e afetividade, estabelecendo uma relação positiva entre a criança e a literatura.

Nesse sentido, formar leitores significa também possibilitar que as crianças descubram que os livros podem proporcionar prazer, conhecimento, emoção e oportunidade de imaginar outros mundos.

Coelho (2000), Zilberman (2003) e Abramovich (2009) ajudam a compreender que a literatura possui dimensão formativa própria. Por isso, é necessário evitar uma utilização excessivamente instrumental do livro. Quando toda leitura é imediatamente transformada em exercício, questionário ou atividade de conteúdo, pode-se reduzir a dimensão estética e prazerosa que favorece a aproximação da criança com a literatura.

A diversidade das obras também é fundamental. Narrativas com diferentes personagens, culturas, estruturas e formas de ilustração ampliam o repertório infantil e permitem que a criança encontre diferentes maneiras de representar o mundo. O contato com essa diversidade favorece a construção de referências culturais e amplia as possibilidades de expressão.

A literatura infantil apresenta uma característica especialmente relevante para a formação leitora: permite que a criança se envolva com a linguagem sem que a experiência esteja subordinada exclusivamente à obtenção de uma resposta ou à realização de uma tarefa. Ao ouvir uma história, a criança pode imaginar, emocionar-se, rir, estranhar acontecimentos e formular interpretações. O encontro com a narrativa cria, assim, um espaço de participação e descoberta.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

A literatura voltada para a infância constitui importante recurso para o desenvolvimento integral da criança. Por meio das narrativas, os pequenos entram em contato com personagens, situações e conflitos que possibilitam diferentes formas de compreensão da experiência humana.

O contato frequente com histórias contribui para a ampliação do repertório linguístico e cultural. Ao ouvir diferentes narrativas, a criança encontra palavras, expressões e estruturas de linguagem que ampliam suas possibilidades de comunicação.

A literatura também favorece o desenvolvimento da imaginação. Ao acompanhar uma narrativa, a criança constrói mentalmente personagens, cenários e situações, desenvolvendo sua capacidade de representar aquilo que não está presente diante de seus olhos.

Outro aspecto importante refere-se à dimensão emocional. As histórias apresentam situações relacionadas a sentimentos como medo, alegria, tristeza, perda, amizade e superação. Ao acompanhar essas experiências por meio dos personagens, a criança pode reconhecer e elaborar aspectos de sua própria experiência.

A literatura também contribui para a construção da alteridade. O contato com personagens diferentes de si possibilita que a criança conheça outras perspectivas e desenvolva gradativamente a capacidade de considerar o ponto de vista do outro.

Como destaca Machado (2002), o contato com a literatura desde cedo amplia as possibilidades de formação cultural e permite que a criança construa, progressivamente, uma relação significativa com os livros.

Assim, a literatura infantil não deve ocupar lugar secundário na Educação Infantil. Ela constitui uma experiência cultural que pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, afetivo e social.

Por essas razões, a literatura deve estar presente de forma contínua na Educação Infantil. O valor da leitura não está somente no que poderá ser aprendido posteriormente, mas também na experiência cultural que acontece no próprio momento da leitura.

Outro aspecto importante é a repetição de histórias. Quando uma criança pede novamente uma narrativa, não se trata simplesmente de repetir uma experiência já conhecida. A cada nova escuta, ela pode perceber detalhes diferentes, antecipar acontecimentos e estabelecer relações mais complexas entre personagens e situações. A repetição, portanto, pode fortalecer a segurança e a participação da criança na experiência literária.

A experiência literária também favorece a construção de referências para a compreensão das relações humanas. Ao acompanhar personagens que enfrentam conflitos, fazem escolhas e convivem com diferenças, a criança entra em contato simbólico com situações que podem ajudá-la a refletir sobre suas próprias experiências. Esse contato não produz respostas prontas, mas abre possibilidades para conversar, imaginar e elaborar sentidos.

O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR

O professor desempenha papel central na formação do comportamento leitor. No ambiente escolar, cabe ao educador organizar situações nas quais a criança possa estabelecer contato frequente e significativo com os livros e as narrativas.

A mediação docente envolve diferentes ações: selecionar obras de qualidade, conhecer previamente os livros que serão apresentados, organizar o ambiente, estabelecer momentos de leitura e favorecer a participação das crianças.

O professor também exerce influência por meio de sua própria relação com a leitura. Quando demonstra interesse pelos livros, realiza a leitura com envolvimento e valoriza as narrativas, apresenta às crianças uma referência positiva de comportamento leitor.

Para Solé (1998), a leitura envolve interação entre leitor e texto. Embora essa concepção esteja relacionada principalmente aos processos de compreensão leitora, ela contribui para compreender que o leitor participa ativamente da construção dos sentidos. Na Educação Infantil, essa participação pode ocorrer por meio de perguntas, comentários, antecipações, observação das imagens e recontos.

Entre as práticas que podem ser desenvolvidas pelo professor, destacam-se:

• organização de momentos regulares de leitura;
• seleção diversificada de obras;
• leitura em voz alta;
• contação de histórias;
• exploração das ilustrações;
• rodas de conversa;
• incentivo às perguntas das crianças;
• reconto e dramatização;
• livre exploração dos livros.

A mediação, portanto, não significa controlar a interpretação infantil, mas criar condições para que a criança possa construir sentidos, expressar opiniões e estabelecer relações com aquilo que ouve e observa.

Solé (1998) contribui para compreender a participação ativa do leitor na construção dos sentidos. Na Educação Infantil, essa participação ocorre por meio de antecipações, comentários, observação das imagens, relações com experiências pessoais e recontos. A mediação docente deve, portanto, favorecer essas manifestações.

A postura do professor também comunica uma concepção de leitura. Quando demonstra prazer ao ler, cuida dos livros, comenta suas impressões e valoriza as perguntas das crianças, apresenta uma referência concreta de comportamento leitor. A criança percebe que o livro não é apenas um recurso escolar, mas algo que pode fazer parte da vida cotidiana.

A mediação docente exige planejamento, conhecimento das obras e sensibilidade para perceber as respostas das crianças. O professor pode preparar a leitura considerando o ritmo da narrativa, as possibilidades de exploração das imagens e os momentos em que será pertinente interromper ou retomar

determinados aspectos. Essa preparação contribui para que a leitura seja realizada com maior envolvimento.

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PEDAGÓGICO E A ACESSIBILIDADE

O ambiente também participa do processo educativo. Na Educação Infantil, a organização do espaço pode favorecer ou dificultar a autonomia das crianças diante dos livros.

Um espaço de leitura precisa ser acessível, acolhedor e organizado de modo que os livros possam ser facilmente encontrados e manuseados. Prateleiras baixas, cestos e expositores com as capas voltadas para as crianças facilitam a escolha e estimulam a exploração espontânea.

A organização de um espaço confortável também contribui para que a leitura seja associada a uma experiência agradável. Tapetes, almofadas e outros elementos podem criar um ambiente propício à escuta e à interação.

Outro aspecto importante é a diversidade do acervo. Livros ilustrados, poesias, contos, histórias de diferentes culturas, livros informativos, gibis e outros materiais ampliam as possibilidades de contato com a linguagem.

O acesso deve ser acompanhado de orientação quanto ao cuidado com os livros. A autonomia não significa ausência de regras, mas possibilidade de aprender a escolher, utilizar e guardar os materiais de maneira responsável.

A diversidade do acervo deve acompanhar essa organização. Diferentes gêneros, estilos de ilustração, personagens e perspectivas culturais ampliam as possibilidades de identificação e favorecem o contato com formas variadas de linguagem. Espaço e acervo, portanto, funcionam conjuntamente como elementos de mediação.

A organização do ambiente também comunica uma concepção de infância. Um espaço em que os livros ocupam lugar de destaque demonstra que a leitura é considerada parte importante da experiência cotidiana. Não se trata apenas de criar um local decorativo, mas de organizar condições para que a criança possa permanecer, explorar, escutar e conversar sobre aquilo que lê ou ouve.

A acessibilidade dos livros é uma condição concreta para o desenvolvimento da autonomia. Quando o acervo permanece guardado fora do alcance das crianças, a escolha depende exclusivamente da iniciativa do adulto. Quando os livros podem ser vistos e manuseados, a criança passa a ter oportunidades de escolher e retornar espontaneamente às obras que despertaram seu interesse.

A FAMÍLIA E A CONSTRUÇÃO DOS HÁBITOS LEITORES

A família constitui um importante espaço de formação cultural e pode contribuir significativamente para a construção do comportamento leitor. As primeiras experiências com histórias, músicas, conversas e livros frequentemente ocorrem no ambiente doméstico.

Quando a criança presencia adultos lendo, conversando sobre livros ou contando histórias, percebe a leitura como uma prática presente na vida cotidiana. O exemplo dos adultos pode, portanto, contribuir para a construção de atitudes positivas diante dos livros.

Lajolo (2008) evidencia a importância da convivência com materiais de leitura e com pessoas que leem para a formação do leitor. A partir dessa perspectiva, a família pode proporcionar experiências simples, porém significativas, como ler antes de dormir, visitar bibliotecas, escolher livros e conversar sobre histórias.

No entanto, é necessário considerar que as famílias possuem diferentes condições sociais, econômicas e culturais. Por isso, a escola não deve responsabilizar individualmente os pais pela ausência de práticas leitoras, mas criar estratégias de aproximação e apoio.

A parceria entre escola e família deve partir do reconhecimento das diferentes realidades familiares e buscar ampliar as oportunidades de acesso à literatura.

A ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO INCENTIVO À LEITURA

A formação do leitor pode ser fortalecida quando escola e família atuam de maneira articulada. Essa parceria não significa transferir para os responsáveis a responsabilidade pelo trabalho pedagógico, mas criar possibilidades para que as experiências de leitura ultrapassem os limites do espaço escolar.

Projetos como a “Sacola Viajante” ou a “Maleta Literária” constituem estratégias possíveis. A criança leva um livro para casa e compartilha a leitura com seus familiares, podendo registrar a experiência por meio de desenhos, comentários ou relatos.

Essas propostas são especialmente importantes quando a escola dispõe de acervo que não está disponível no ambiente doméstico. Dessa maneira, a instituição contribui para democratizar o acesso aos livros e aproximar as famílias da literatura.

Também é importante orientar os responsáveis sobre diferentes formas de participação. Não é necessário que o adulto realize uma leitura convencional para que haja interação literária. Observar imagens, conversar sobre personagens, criar histórias e recontar narrativas são práticas igualmente significativas.

A escola pode colaborar oferecendo acervo, orientações e propostas simples de interação. Projetos de empréstimo de livros e momentos de compartilhamento favorecem essa aproximação e democratizam o acesso. Família e escola podem atuar de forma complementar, respeitando suas responsabilidades e possibilidades.

Lajolo (2008) contribui para destacar a importância da convivência com materiais de leitura e com pessoas que leem. Pequenas ações podem produzir experiências significativas: ouvir uma história, observar imagens, conversar sobre uma personagem ou escolher conjuntamente um livro. O objetivo não é reproduzir em casa a rotina pedagógica da escola, mas ampliar as oportunidades de contato com a literatura.

A participação da família pode assumir formas variadas e não deve ser compreendida a partir de um único modelo de prática leitora. Algumas famílias podem realizar leituras frequentes, enquanto outras encontram dificuldades relacionadas ao tempo disponível, ao acesso aos livros ou à própria trajetória de escolarização. Reconhecer essas diferenças é fundamental para que a escola construa uma parceria acolhedora.

A FORMAÇÃO LEITORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA BNCC

A formação leitora na Educação Infantil encontra respaldo nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que reconhece a criança como sujeito de direitos e enfatiza a importância das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, as experiências relacionadas à leitura devem estar articuladas às diferentes linguagens e aos campos de experiência previstos para a Educação Infantil. O contato com histórias, livros, imagens, poemas e diferentes manifestações culturais pode ampliar as possibilidades de expressão e participação das crianças.

A BNCC também valoriza experiências que possibilitem às crianças manifestar sentimentos, opiniões, hipóteses e conhecimentos. As situações de leitura compartilhada podem favorecer essas aprendizagens quando o professor permite que as crianças participem ativamente das narrativas.

É importante ressaltar que a formação leitora na Educação Infantil não deve ser confundida com a antecipação da alfabetização formal. O trabalho com literatura possui objetivos próprios e deve respeitar as características da infância.

Dessa maneira, a leitura pode estar presente no cotidiano da Educação Infantil sem transformar a literatura em instrumento exclusivo para ensinar letras, palavras ou conteúdos gramaticais. O livro deve ser apresentado também como objeto cultural, artístico e de fruição.

A BNCC, portanto, oferece respaldo para práticas que valorizem as experiências infantis, a interação, a expressão e o contato com diferentes manifestações culturais, entre as quais se encontra a literatura.

A intencionalidade pedagógica aparece na organização dos tempos, espaços, materiais e interações. A leitura literária, quando planejada dessa maneira, integra o cotidiano sem perder sua dimensão de fruição e participação infantil.

A presença da literatura na Educação Infantil deve respeitar as especificidades dessa etapa. O objetivo não é antecipar procedimentos próprios da alfabetização formal, mas garantir experiências que favoreçam a aproximação com a cultura escrita e com diferentes manifestações culturais. O livro pode ser explorado pela narrativa, pelas imagens, pela materialidade e pelas conversas que provoca.

As orientações da BNCC (BRASIL, 2018) reforçam a necessidade de considerar a criança como sujeito de direitos e de organizar práticas pedagógicas baseadas nas interações e nas brincadeiras. Nesse contexto, as experiências literárias podem articular diferentes formas de expressão e permitir que a criança participe, imagine, comunique sentimentos e construa interpretações.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO COMPORTAMENTO LEITOR

A formação de leitores exige continuidade e intencionalidade. As práticas de leitura devem fazer parte da rotina da Educação Infantil e ocorrer de maneira diversificada.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A contação de histórias constitui uma das estratégias mais significativas para aproximar a criança da literatura. A voz do professor, suas pausas, entonações e expressões podem favorecer o envolvimento da criança com a narrativa.

A contação também possibilita que a criança desenvolva a escuta, amplie o vocabulário, formule hipóteses e participe da construção dos sentidos da história.

CANTINHO DA LEITURA

O cantinho da leitura deve constituir espaço acessível e acolhedor. Os livros podem ser organizados de forma que as crianças tenham autonomia para escolhê-los e explorá-los.

A presença de diferentes gêneros e materiais permite ampliar o repertório e favorecer a descoberta dos interesses individuais.

PROJETOS LITERÁRIOS

Projetos envolvendo autores, obras ou gêneros específicos permitem aprofundar o contato das crianças com a literatura. A leitura de várias obras de um mesmo autor, por exemplo, possibilita identificar características recorrentes e estabelecer comparações.

Esses projetos podem articular literatura, artes visuais, música, teatro e outras linguagens, ampliando as experiências culturais.

TEATRO E DRAMATIZAÇÃO

A dramatização permite que a criança recrie histórias por meio do corpo, da fala, dos gestos e de diferentes materiais. Ao assumir personagens, pode explorar emoções, conflitos e diferentes perspectivas.

O reconto dramatizado também contribui para a compreensão da sequência narrativa e para o desenvolvimento da expressão oral.

SACOLA LITERÁRIA

A sacola literária possibilita estender as experiências de leitura para o ambiente familiar. A criança leva o livro para casa e compartilha a história com seus familiares.

Além de ampliar o acesso aos livros, essa estratégia pode fortalecer a relação entre escola e família e valorizar a leitura como experiência de convivência.

A variedade de estratégias é importante porque as crianças participam de maneiras diferentes. Algumas demonstram maior interesse pela escuta; outras preferem observar imagens, recontar, dramatizar ou escolher livros. Oferecer possibilidades diversificadas amplia a participação e contribui para que cada criança construa sua própria relação com a leitura.

O cantinho da leitura pode funcionar como espaço de escolha autônoma, enquanto projetos literários permitem aprofundar o contato com determinados autores, personagens ou formas narrativas. A dramatização amplia a experiência ao mobilizar corpo, voz e imaginação. Já a sacola literária favorece a continuidade da relação com os livros para além da instituição escolar.

As estratégias pedagógicas não devem ser utilizadas como atividades isoladas, mas articuladas a uma rotina de experiências literárias. A contação de histórias pode ser seguida por uma conversa espontânea, pela exploração das ilustrações ou por um reconto, sem que seja necessário transformar toda experiência em tarefa avaliativa.

DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Embora a importância da literatura infantil seja amplamente reconhecida, ainda existem desafios para garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências literárias significativas.

Um dos principais problemas refere-se à desigualdade no acesso aos livros. Nem todas as famílias possuem condições de adquirir obras literárias, e algumas instituições educacionais ainda enfrentam dificuldades relacionadas à quantidade, à qualidade e à diversidade de seus acervos.

Outro desafio está relacionado à formação dos mediadores. O professor necessita de conhecimentos sobre literatura infantil, seleção de obras, leitura em voz alta, organização dos espaços e estratégias de mediação. A formação continuada pode contribuir para qualificar essas práticas.

A presença das tecnologias digitais constitui outro elemento que precisa ser considerado. O objetivo não deve ser estabelecer uma oposição entre livros e tecnologias, mas garantir equilíbrio entre diferentes experiências. O excesso de estímulos digitais pode reduzir o tempo disponível para brincadeiras, interações, leitura e outras experiências fundamentais.

Nesse contexto, a escola possui importante função social. Além de desenvolver práticas pedagógicas, pode atuar na democratização do acesso à literatura, oferecendo acervos diversificados, espaços adequados e oportunidades de participação para as crianças e suas famílias.

A formação do leitor, portanto, não depende de uma única ação. Exige políticas públicas, investimento em acervos, formação docente, participação familiar e práticas pedagógicas planejadas.

As tecnologias digitais acrescentam outro desafio. O artigo não propõe oposição entre tecnologias e livros, mas chama atenção para a necessidade de equilíbrio. Diferentes linguagens podem coexistir, desde que a criança mantenha oportunidades de brincar, conversar, ouvir histórias, explorar livros e interagir presencialmente.

A desigualdade de acesso também precisa ser considerada. Quando a escola possui acervo diversificado e promove empréstimos e projetos de leitura, pode contribuir para reduzir diferenças nas oportunidades de contato com livros. A democratização do acesso não elimina as desigualdades sociais, mas cria condições para que todas as crianças tenham experiências culturais significativas.

Os desafios para a formação leitora estão relacionados não apenas à existência física dos livros, mas também às condições de acesso, à qualidade dos acervos e à preparação dos mediadores. Uma instituição pode possuir obras disponíveis e, ainda assim, encontrar dificuldades para incorporá-las de maneira contínua às práticas pedagógicas. Por isso, formação docente e planejamento são aspectos fundamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite compreender que o comportamento leitor começa a ser constituído antes mesmo da alfabetização formal e está diretamente relacionado às experiências que a criança vivencia com a linguagem, os livros e as narrativas. Nesse processo, a Educação Infantil possui papel fundamental, pois constitui um espaço privilegiado para a construção de relações positivas e significativas com a leitura.

A literatura infantil apresenta contribuições que ultrapassam o desenvolvimento linguístico. As histórias favorecem a imaginação, a criatividade, a expressão de sentimentos, a ampliação do repertório cultural e a compreensão de diferentes perspectivas. Por isso, a literatura não deve ser utilizada apenas como instrumento para desenvolver conteúdos pedagógicos, mas reconhecida como experiência cultural, estética e formativa.

O professor exerce função essencial nesse percurso, atuando como mediador e organizador de situações de leitura. A qualidade da mediação, a seleção dos livros, a organização do ambiente e a frequência das experiências literárias são aspectos que podem contribuir para o desenvolvimento do comportamento leitor.

A família também participa desse processo, especialmente por meio das experiências cotidianas de interação com histórias e livros. Entretanto, considerando a diversidade das condições familiares, cabe à escola atuar de maneira acolhedora e democrática, oferecendo oportunidades de acesso à literatura e estabelecendo estratégias de aproximação com os responsáveis.

A análise das orientações da Base Nacional Comum Curricular demonstra ainda que as experiências de leitura estão articuladas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança e às diferentes linguagens presentes na Educação Infantil. Isso reforça a necessidade de práticas que valorizem a participação infantil, a interação e a exploração de diferentes manifestações culturais.

Diante dos desafios relacionados ao acesso aos acervos, à formação dos mediadores e à presença crescente das tecnologias digitais, torna-se necessário fortalecer políticas e práticas que assegurem à criança o direito de vivenciar a literatura. Formar leitores desde os primeiros anos de vida significa, portanto, criar condições para que cada criança possa estabelecer uma relação significativa com os livros e desenvolver, progressivamente, autonomia, imaginação, sensibilidade e capacidade de compreender diferentes realidades.

Assim, a formação do comportamento leitor deve ser compreendida como um compromisso coletivo. Escola, família e sociedade possuem responsabilidades complementares na construção de experiências que permitam às crianças não apenas aprender a ler, mas também descobrir na leitura uma possibilidade de conhecimento, expressão, participação e transformação.

Por fim, a formação leitora exige articulação entre professor, escola e família, considerando as diferentes condições de participação. As orientações da BNCC reforçam práticas que respeitam a infância e valorizam interações, brincadeiras e diferentes linguagens. Formar leitores desde os primeiros anos significa criar condições para que cada criança construa uma relação autônoma e significativa com a leitura.

A literatura infantil, nesse percurso, oferece uma experiência que articula linguagem, imaginação, afetividade e cultura. Sua presença cotidiana na Educação Infantil contribui para que os livros sejam reconhecidos como objetos de conhecimento e também de prazer. Para isso, é necessário garantir acesso, diversidade e mediação qualificada.

Diante dos aspectos analisados, percebe-se que a formação do comportamento leitor constitui um processo gradual, construído por meio de experiências reiteradas e significativas. A criança não precisa dominar a leitura convencional para participar de situações leitoras. Ao escolher, observar, escutar, comentar e recontar histórias, desenvolve atitudes que fazem parte de sua aproximação com a cultura escrita.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009.

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

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 2008.

MACHADO, Ana Maria. Como e por que ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.



DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS PEDAGÓGICOS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

LEARNING DIFFICULTIES IN THE LITERACY PROCESS: PEDAGOGICAL CHALLENGES AND INTERVENTION STRATEGIES

GISELLE DE SOUZA SANTOS
Graduação em pedagogia pela Universidade Brasil. (**ano de conclusão 2008**); Graduação em Letras. (**ano de conclusão 2014**); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEI Afrânio Peixoto.

RESUMO

Este trabalho analisa as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, focalizando desafios pedagógicos presentes nos anos iniciais do ensino fundamental e estratégias de intervenção voltadas à consolidação da leitura e da escrita. Considera-se que alfabetizar envolve apropriar-se do sistema alfabético, desenvolver fluência e construir compreensão, o que requer ensino intencional, prática frequente e acompanhamento sistemático. As dificuldades de aprendizagem são tratadas como manifestações heterogêneas, observáveis em sinais como baixa precisão na decodificação, lentidão leitora, instabilidade na correspondência letra som, fragilidades ortográficas, produção escrita limitada e compreensão insuficiente, com repercussões no engajamento, na autonomia e na trajetória escolar. Também se discute que essas dificuldades podem ser transitórias ou persistentes, exigindo avaliação contínua e decisões pedagógicas proporcionais ao perfil do estudante. No conjunto dos desafios, destacam-se a heterogeneidade das turmas, a ausência de rotinas consistentes de monitoramento, a fragmentação entre práticas de leitura e escrita, a seleção de atividades pouco progressivas e o tempo reduzido para intervenções frequentes. No conjunto das estratégias, sistematizam-se ações que articulam ensino explícito, prática guiada, feedback imediato e objetivos graduais, com ênfase em intervenções em pequenos grupos, atividades integradas de leitura e escrita, mediação na produção textual, trabalho estruturado com ortografia e fortalecimento de habilidades linguísticas relacionadas à consciência fonológica e ao reconhecimento de palavras. Defende-se que intervenções mais eficazes são aquelas realizadas com regularidade, registro de avanços e ajustes do foco conforme evidências do desempenho. Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica, baseada em análise crítica de produções acadêmicas recentes sobre alfabetização, dificuldades de aprendizagem e intervenções pedagógicas. Como contribuição, o estudo oferece síntese aplicada para orientar planejamento docente, acompanhamento da aprendizagem e respostas escolares consistentes, visando reduzir defasagens e promover equidade no processo alfabetizador.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Dificuldades de aprendizagem; Leitura; Escrita; Intervenção pedagógica.

ABSTRACT

This study analyzes learning difficulties within the literacy acquisition process, focusing on pedagogical challenges in the early years of elementary education and intervention strategies aimed at consolidating reading and writing skills. Literacy acquisition is understood as involving the mastery of the alphabetic system, the development of fluency, and the construction of comprehension—processes that require intentional instruction, frequent practice, and systematic monitoring. Learning difficulties are treated as heterogeneous manifestations, observable through signs such as low decoding accuracy, slow reading speed, inconsistent letter-sound correspondence, orthographic weaknesses, limited written output, and insufficient comprehension, all of which impact student engagement, autonomy, and educational trajectories. The study also discusses how these difficulties may be transient or persistent, necessitating continuous assessment and pedagogical decisions tailored to the student's profile. Key challenges identified include class heterogeneity, a lack of consistent monitoring routines, the fragmentation of reading and writing practices, the selection of activities lacking a progressive structure, and limited time for frequent interventions. Regarding strategies, the study systematizes actions that combine explicit instruction, guided practice, immediate feedback, and incremental goals, emphasizing small-group interventions, integrated reading and writing activities, mediation during text production, structured work on orthography, and the strengthening of linguistic skills related to phonological awareness and word recognition. It argues that the most effective interventions are those conducted regularly, involving the documentation of progress and the adjustment of focus based on performance evidence. Methodologically, this is a bibliographic study based on a critical analysis of recent academic literature regarding literacy, learning difficulties, and pedagogical interventions. As a contribution, the study offers an applied synthesis to guide teacher planning, learning monitoring, and consistent school responses, aiming to reduce achievement gaps and promote equity in the literacy process.

KEYWORDS: Literacy; Learning difficulties; Reading; Writing; Pedagogical intervention.

INTRODUÇÃO

A alfabetização, enquanto processo de apropriação do sistema alfabético e de inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, constitui um marco decisivo nos anos iniciais, pois organiza o acesso das crianças aos conteúdos escolares e às formas de participação cultural mediadas pela linguagem escrita. Capovilla (2020) problematiza que políticas e propostas de alfabetização precisam reconhecer diferenças linguísticas e características individuais que interferem no percurso de aprendizagem, evitando pressupostos homogêneos sobre ritmo e desempenho. Em contextos escolares variados, o planejamento e a gestão do processo alfabetizador podem produzir impactos diretos no progresso das turmas, sobretudo quando há condições desiguais de oferta, acompanhamento e organização curricular (PAULA; ANDRÉ; FERREIRA, 2020).

Nesse cenário, as dificuldades de aprendizagem na alfabetização aparecem como expressão de múltiplos fatores, combinando aspectos do desenvolvimento linguístico, demandas cognitivas da leitura e da escrita, experiências pedagógicas e oportunidades de ensino. Mochizuki e Lucio (2021) indicam que leitura e escrita nem sempre evoluem de modo sincronizado, o que exige atenção a perfis em que a criança lê com certa funcionalidade, mas apresenta fragilidades ortográficas e de produção escrita, ou o inverso. Além disso, pode ocorrer acúmulo de vantagens e desvantagens ao longo do tempo, de modo que dificuldades iniciais não enfrentadas tendem a se ampliar, afetando a consolidação do desempenho em escrita e a autonomia do estudante (SEABRA et al., 2022).

A escola, contudo, não lida apenas com “resultados” de aprendizagem, mas com processos que se constroem no cotidiano didático, nas interações e na mediação docente, o que torna a intervenção pedagógica um componente central do enfrentamento das dificuldades. Dutra (2020) sustenta que a escrita mediada, ao articular orientação, diálogo e intencionalidade, favorece a apropriação do sistema alfabético com sentido, evitando reduções a treino mecânico desvinculado de propósito comunicativo. Do ponto de vista das práticas de ensino, intervenções que considerem habilidades linguísticas subjacentes, como a consciência fonológica, podem apoiar estudantes com dificuldades nos anos iniciais, quando planejadas e acompanhadas de forma sistemática (SANTOS; BARBY; VESTENA, 2022).

A justificativa deste estudo se apoia no fato de que dificuldades persistentes em alfabetização tendem a repercutir na trajetória escolar, na participação em atividades de leitura e produção textual e na relação do estudante com a aprendizagem, demandando respostas pedagógicas consistentes e monitoradas. Freitas e Azoni (2024) apontam que as concepções de alfabetizadores sobre fundamentos da leitura influenciam escolhas metodológicas, formas de avaliação e decisões de encaminhamento, o que pode favorecer intervenções mais adequadas ou, ao contrário, manter práticas pouco efetivas. Também se observa que recursos didáticos específicos podem ampliar as possibilidades de apoio, especialmente quando se consideram dificuldades relacionadas à leitura e à ortografia (CIDRIM; AZEVEDO; MADEIRO, 2021).

Diante desse quadro, define-se o seguinte problema de pesquisa: de que modo as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização se manifestam nas práticas de leitura e escrita nos anos iniciais e quais estratégias pedagógicas apresentam maior potencial para apoiar a aprendizagem e reduzir a persistência das defasagens? A relevância do problema reside no desafio de transformar sinais de dificuldade em evidências observáveis para intervenção, articulando planejamento, acompanhamento e tomada de decisão pedagógica, sobretudo em contextos escolares heterogêneos (PAULA; ANDRÉ; FERREIRA, 2020). Capovilla (2020) reforça que respostas mais efetivas dependem de coerência entre diretrizes, práticas e reconhecimento das diferenças individuais no processo de alfabetização.

O objetivo geral deste estudo é analisar as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, identificando desafios pedagógicos e sistematizando estratégias de intervenção aplicáveis ao contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. Como objetivos específicos, pretende-se: descrever as principais manifestações das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita durante a alfabetização; discutir fatores pedagógicos e organizacionais associados à manutenção dessas dificuldades no cotidiano escolar; e reunir estratégias de intervenção que possam orientar o planejamento docente, o acompanhamento da aprendizagem e o apoio a estudantes com diferentes perfis de necessidade.

Quanto à metodologia, adota-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, baseada na leitura analítica de estudos que discutem dificuldades de aprendizagem na alfabetização, relações entre leitura e escrita, mediação pedagógica e propostas de intervenção. Para organizar a análise, serão construídas categorias temáticas, contemplando: descompassos entre habilidades de leitura e escrita (MOCHIZUKI; LUCIO, 2021), efeitos cumulativos no desempenho em escrita (SEABRA et al., 2022) e estratégias

pedagógicas de apoio, incluindo mediação da escrita e intervenções com foco linguístico (DUTRA, 2020). A discussão buscará integrar esses eixos a implicações práticas para o trabalho docente e para o planejamento de intervenções no contexto escolar.

BASES TEÓRICAS, DESAFIOS PEDAGÓGICOS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

Capovilla (2020) sustenta que a alfabetização exige coerência entre política, currículo e prática, porque as diferenças linguísticas e individuais interferem no modo como cada criança consolida o princípio alfabético. Nessa direção, as dificuldades de aprendizagem não podem ser tratadas como falhas isoladas do estudante, mas como sinais que emergem na interação entre ensino, oportunidade e desenvolvimento. Quando a escola dispõe de critérios claros para observar desempenho e ajustar intervenções, o risco de cristalizar defasagens diminui.

No cotidiano dos anos iniciais, dificuldades de aprendizagem costumam aparecer em indicadores como leitura hesitante, baixa precisão, troca de grafemas, escrita com omissões e dificuldade em segmentar palavras, além de pouca compreensão do que foi lido. Esses sinais se intensificam quando a criança não automatiza correspondências grafofonêmicas e precisa empregar esforço excessivo para decodificar, o que reduz recursos cognitivos para compreender e produzir textos (SILVA, L. D. da et al., 2025). Em termos pedagógicos, a escola precisa distinguir dificuldades transitórias de atrasos persistentes para definir apoio proporcional.

Mochizuki e Lucio (2021) mostram que leitura e escrita podem seguir trajetórias parcialmente independentes, gerando descompassos que confundem a avaliação do professor. Pode haver alunos que leem razoavelmente, mas escrevem com muitos erros ortográficos, assim como estudantes com escrita funcional, porém leitura pouco fluente. Esse tipo de perfil exige instrumentos de acompanhamento que não reduzam a alfabetização a um único indicador, pois a intervenção depende do componente mais fragilizado.

Em salas heterogêneas, a acumulação progressiva de vantagens e desvantagens tende a ampliar diferenças iniciais, sobretudo quando a criança evita tarefas de leitura e escrita por frustração. Seabra et al. (2022) discutem esse mecanismo como um efeito cumulativo, no qual a baixa prática reduz repertório, que por sua vez dificulta ainda mais o avanço. Por isso, intervenções precoces e consistentes são mais eficazes do que ações pontuais no fim do ciclo.

Dutra (2020) defende que a escrita mediada favorece a apropriação do sistema alfabético porque coloca o aluno em situações de produção com orientação estratégica, feedback e sentido comunicativo. Em vez de apenas repetir exercícios, o estudante aprende a revisar hipóteses, comparar grafias e ajustar escolhas com apoio do professor. Essa mediação também ajuda a transformar erro em dado de aprendizagem, reduzindo estigmas e mantendo o engajamento.

A consciência fonológica, quando trabalhada com progressão didática, contribui para a leitura ao fortalecer habilidades de segmentação, rima, aliteração e manipulação de fonemas. Santos, Barby e

Vestena (2022) indicam que tais práticas, alinhadas ao ensino explícito das relações letra-som, tendem a apoiar estudantes com dificuldade nos anos iniciais. Para produzir efeito, contudo, a intervenção precisa de regularidade, metas claras e registro de evolução, evitando atividades desconectadas do planejamento.

A dislexia e outros transtornos de leitura exigem atenção a indicadores específicos e à necessidade de adaptações que preservem a aprendizagem sem baixar expectativas. Cidrim, Azevedo e Madeiro (2021) mostram que listas de palavras voltadas à ortografia podem auxiliar escolares com dislexia, especialmente quando organizadas por regularidades e dificuldades recorrentes. O uso desse tipo de recurso se fortalece quando integrado a atividades de leitura, escrita e revisão, e não aplicado como tarefa isolada.

Recursos multissensoriais podem ampliar canais de entrada e consolidar aprendizagem quando há dificuldades persistentes, desde que usados com intencionalidade pedagógica. Silva et al. (2021) apontam que mídias multissensoriais podem favorecer a aprendizagem de crianças com transtorno de leitura, sobretudo quando combinam estímulos auditivos, visuais e táteis de forma organizada. Na prática, isso implica escolher materiais que reforcem o foco na decodificação, na ortografia e na compreensão, evitando distrações.

Freitas e Azoni (2024) chamam atenção para o papel das crenças docentes e do conhecimento sobre Ciência Cognitiva da leitura nas decisões de ensino, avaliação e encaminhamento. Quando o professor compreende como fluência, vocabulário e decodificação se articulam, tende a formular intervenções mais precisas e a interpretar melhor os resultados. Em contraste, concepções vagas podem levar a explicações genéricas e a estratégias pouco específicas para o tipo de dificuldade observada.

O planejamento pedagógico também depende de condições institucionais, como tempo de acompanhamento, critérios de registro e articulação entre equipe escolar e rede de apoio. Paula, André e Ferreira (2020) evidenciam que o modo como a secretaria e a escola organizam o trabalho alfabetizador influencia a consistência do ensino e a possibilidade de monitorar progresso. Assim, o enfrentamento das dificuldades não é apenas tarefa individual do professor, mas um arranjo de gestão pedagógica.

Quando se fala em estratégias de intervenção, é importante combinar ações universais, para toda a turma, com apoios direcionados a pequenos grupos e atendimentos individualizados em casos específicos. Um ensino explícito e cumulativo das correspondências grafofonêmicas, aliado a práticas frequentes de leitura oral, costuma produzir ganhos, especialmente se houver feedback imediato e metas graduais (CAPOVILLA, 2020). Ao mesmo tempo, a escrita precisa ser trabalhada com revisão e reflexão sobre regularidades, para que o aluno compreenda padrões e não memorize casos soltos (DUTRA, 2020).

O acompanhamento do progresso deve se apoiar em indicadores simples, porém recorrentes, como precisão, velocidade apropriada, compreensão e qualidade ortográfica em produções curtas. Silva, L. D. da et al. (2025) discutem a relevância de observar fluência e compreensão para compreender impactos recentes e orientar intervenções, o que reforça a necessidade de registros comparáveis ao longo do

tempo. Ao monitorar, a escola evita tanto a complacência quanto a pressão improdutiva, ajustando intervenções com base em evidências do próprio aluno.

Para lidar com descompassos entre leitura e escrita, uma estratégia útil é planejar atividades integradas, em que o aluno leia, discuta e escreva a partir do mesmo texto, com tarefas escalonadas. Mochizuki e Lucio (2021) ajudam a compreender que esses descompassos exigem um olhar analítico para decidir se o foco deve recair na decodificação, na ortografia, na produção textual ou em combinações dos três. Essa integração favorece transferência de aprendizagem e reduz a fragmentação do ensino.

No trabalho com ortografia, intervenções ganham qualidade quando se apoiam em regularidades do português, em contraste de palavras e em revisão orientada, evitando listas extensas sem critério. Cidrim, Azevedo e Madeiro (2021) contribuem ao mostrar que materiais estruturados podem apoiar alunos com perfis específicos, desde que estejam articulados a práticas significativas. Nessa lógica, o professor pode combinar ditado reflexivo, autocorreção guiada e reescrita com foco em um conjunto restrito de padrões por vez.

Seabra et al. (2022) sugerem que romper o ciclo cumulativo de dificuldades exige garantir experiências de sucesso acadêmico, aumentar tempo de leitura e criar rotinas previsíveis de apoio, para que o aluno retome a prática sem medo de errar. Isso implica selecionar textos adequados, graduar complexidade e usar intervenções breves, mas frequentes, com devolutivas claras. Com esse tipo de organização, a escola transforma a dificuldade em ponto de partida para decisões pedagógicas mais criteriosas, mantendo a alfabetização como processo de construção progressiva e acompanhada.

Capovilla (2020) propõe que a alfabetização seja tratada como política de Estado e como prática pedagógica baseada em evidências, pois escolhas metodológicas pouco consistentes ampliam o risco de fracasso escolar em crianças com trajetórias mais vulneráveis. Nessa leitura, a intervenção precisa considerar tanto o que se ensina quanto como se ensina, incluindo tempo de exposição, qualidade do feedback e progressão didática. Quando a escola organiza expectativas realistas e metas graduais, cria condições para que a aprendizagem avance com maior previsibilidade.

Um aspecto frequentemente negligenciado é que dificuldades de aprendizagem podem se manifestar por oscilação de desempenho, com dias de maior fluência e outros de maior hesitação, o que pode levar a interpretações equivocadas sobre “desatenção” ou “desinteresse”. Freitas e Azoni (2024) destacam que a compreensão sobre os componentes da leitura ajuda o professor a interpretar essa variabilidade, distinguindo limitações de automatização, lacunas de vocabulário e fragilidades de compreensão. Assim, a avaliação deixa de ser impressão subjetiva e se torna um processo de levantamento de evidências.

Ao planejar intervenções, é recomendável estabelecer uma sequência que combine ensino explícito, prática guiada e prática autônoma, com retomadas frequentes, especialmente para alunos com dificuldade persistente. Santos, Barby e Vestena (2022) indicam que atividades voltadas à consciência fonológica, quando conectadas ao ensino de correspondências letra-som, favorecem a consolidação de

habilidades necessárias à decodificação. Com isso, o professor pode reduzir tentativas por adivinhação e fortalecer uma leitura mais segura e eficiente.

A escrita, por sua vez, tende a exigir do aluno controle simultâneo de segmentação, ortografia e planejamento de conteúdo, o que aumenta a carga cognitiva e pode intensificar erros em estudantes com baixa automatização. Dutra (2020) argumenta que a mediação docente na escrita funciona como suporte para que o aluno torne visíveis seus procedimentos e aprenda a revisar, em vez de apenas “acertar” de primeira. Esse tipo de prática amplia a autorregulação e desenvolve repertórios de correção que permanecem mesmo quando o apoio diminui.

Mochizuki e Lucio (2021) contribuem ao mostrar que relações entre leitura e escrita não são lineares, o que exige intervenções que não tratem um bom desempenho em uma habilidade como garantia automática de progresso na outra. Em termos didáticos, isso significa avaliar separadamente precisão de leitura, fluência, ortografia e produção textual, para evitar que a dificuldade permaneça oculta sob um indicador mais favorável. Ao reconhecer o descompasso, a escola pode definir objetivos mais específicos e mensuráveis para cada estudante.

Em situações de transtorno de leitura, a seleção de materiais e tarefas precisa equilibrar acessibilidade e desafio, pois textos muito complexos podem gerar evitação, enquanto textos simplificados demais limitam crescimento. Silva et al. (2021) defendem que mídias multissensoriais podem ser úteis quando utilizadas para reforçar discriminações fonêmicas, associações grafema-fonema e memória ortográfica, desde que não substituam a prática sistemática de leitura e escrita. Na escola, isso pode ser operacionalizado por atividades curtas e frequentes, incorporadas à rotina, com controle de objetivos e registro de resultados.

No campo da ortografia, intervenções se tornam mais eficientes quando trabalham padrões com contraste e exemplificação, pois o aluno aprende regras e exceções a partir de regularidades observáveis. Cidrim, Azevedo e Madeiro (2021) mostram que listas de palavras podem ajudar escolares com dislexia quando são cuidadosamente selecionadas e organizadas, evitando agrupamentos arbitrários. A aplicação desse recurso melhora quando se associa leitura das palavras, escrita, autocorreção e uso em frases, pois o estudante conecta forma e função.

Seabra et al. (2022) reforçam que dificuldades em escrita podem se ampliar em função de menor exposição à leitura e menor participação em tarefas de produção, criando um ciclo de baixa prática e baixo desempenho. Para romper esse ciclo, a escola pode adotar estratégias como leitura diária em voz alta com acompanhamento, produção de textos curtos com revisão orientada e atividades de reescrita a partir de modelos. Ao aumentar tempo de prática com suporte, o aluno experimenta ganhos e reconfigura sua relação com a tarefa, reduzindo ansiedade e resistência.

Também é relevante considerar o papel da gestão pedagógica e do planejamento institucional no enfrentamento das dificuldades, pois intervenções isoladas dependem de continuidade, alinhamento e monitoramento. Paula, André e Ferreira (2020) evidenciam que o planejamento da rede e da escola, com definição de metas, rotinas de acompanhamento e organização de recursos, influencia a consistência do

trabalho alfabetizador. Nessa lógica, a intervenção eficaz se sustenta em ações coordenadas, com comunicação entre professores, equipe pedagógica e, quando necessário, serviços de apoio.

A literatura indica que a eficácia das estratégias de intervenção aumenta quando há clareza sobre o que será monitorado, com decisões pedagógicas orientadas por indicadores e não por impressões gerais. Silva, L. D. da et al. (2025) apontam a importância de observar fluência e compreensão como dimensões articuladas, sobretudo em contextos de recuperação de aprendizagens, o que reforça a necessidade de avaliações periódicas e comparáveis. Com base nesse acompanhamento, a escola pode ajustar intensidade, foco e recursos das intervenções, mantendo o compromisso com uma alfabetização que avance com equidade e rigor (CAPOVILLA, 2020).

A organização do tempo pedagógico é um ponto sensível quando se trata de dificuldades de aprendizagem, porque intervenções eficazes dependem de frequência e continuidade, e não de ações esporádicas concentradas em poucos encontros. Capovilla (2020) sustenta que a alfabetização requer planejamento sistemático, com progressão didática e metas observáveis, pois isso reduz improvisações e aumenta a probabilidade de identificar precocemente quem precisa de apoio. Quando a rotina assegura momentos fixos de leitura, escrita e revisão, a escola cria um ambiente mais favorável à consolidação de habilidades.

Para além do tempo, a qualidade das tarefas influencia o engajamento e o desenvolvimento de estratégias do aluno, sobretudo quando há histórico de insucesso e evasão de atividades de linguagem. Dutra (2020) enfatiza que a mediação na escrita pode operar como dispositivo de aprendizagem, pois orienta a criança a explicitar procedimentos, comparar hipóteses e construir critérios de correção. Em termos práticos, isso implica propor atividades em que o aluno escreva com propósito, receba devolutivas específicas e seja conduzido a revisar, em vez de apenas repetir a tarefa.

Uma intervenção consistente também exige que o professor diferencie níveis de apoio, alternando atividades comuns a toda a turma com ações mais intensivas voltadas a pequenos grupos, o que evita rotular e, ao mesmo tempo, garante personalização. Freitas e Azoni (2024) mostram que concepções docentes sobre leitura e aprendizagem impactam diretamente a escolha de estratégias, influenciando o equilíbrio entre ensino explícito, prática guiada e autonomia. Quanto mais precisa for a compreensão dos componentes da leitura, mais direcionada tende a ser a intervenção, reduzindo generalizações como “falta de atenção” para fenômenos que podem ser linguísticos ou de automatização.

No caso de estudantes que apresentam descompasso entre leitura e escrita, é relevante organizar tarefas integradas que permitam observar e intervir em cada componente sem fragmentar a experiência do aluno. Mochizuki e Lucio (2021) indicam que descompassos podem persistir mesmo quando há avanço em um dos domínios, o que justifica avaliar e planejar ações específicas para ortografia, fluência e produção textual. Assim, a escola evita considerar a alfabetização “concluída” apenas com base na decodificação, preservando a complexidade do processo.

No eixo linguístico, a consciência fonológica permanece como um componente central para apoiar a aprendizagem da leitura em estudantes com dificuldade, desde que seja trabalhada de modo articulado ao sistema de escrita e às atividades de leitura reais. Santos, Barby e Vestena (2022) defendem que

esse trabalho favorece o desenvolvimento de habilidades necessárias à decodificação e pode reduzir erros recorrentes quando aplicado com intencionalidade e regularidade. Esse enfoque não exclui a compreensão, mas cria bases para que o aluno leia com menor esforço e possa dedicar recursos cognitivos ao sentido do texto.

Quando a dificuldade envolve perfil compatível com transtorno de leitura, torna-se necessário ampliar o repertório didático sem perder o foco na prática sistemática de leitura e escrita. Silva et al. (2021) apontam que recursos multissensoriais podem auxiliar a aprendizagem, desde que não sejam usados como substitutos do ensino, mas como suporte para consolidar discriminações fonêmicas, associações grafema-fonema e memória ortográfica. Em paralelo, materiais estruturados, como listas de palavras selecionadas por critérios linguísticos, podem apoiar intervenções mais específicas em ortografia e leitura de palavras, especialmente para estudantes com dislexia (CIDRIM; AZEVEDO; MADEIRO, 2021).

Por último, a sustentabilidade da intervenção depende de monitoramento e de decisões pedagógicas orientadas por evidências, porque dificuldades de aprendizagem podem se intensificar quando não há acompanhamento ou quando a escola reage apenas ao final do ciclo. Seabra et al. (2022) mostram que efeitos cumulativos ampliam desigualdades, o que reforça a urgência de intervenções precoces e da manutenção de oportunidades de prática com feedback. Ao articular planejamento institucional, estratégias didáticas e avaliação periódica de fluência e compreensão, a escola amplia a capacidade de responder às defasagens de forma estruturada e responsiva (SILVA et al., 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho indicam que as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização constituem um fenômeno multifatorial, que se expressa de maneira diversa entre os estudantes e demanda leitura pedagógica cuidadosa, evitando interpretações simplificadoras que atribuam o problema exclusivamente ao aluno. Ao longo da discussão, tornou-se evidente que sinais como baixa precisão, hesitação, fragilidades ortográficas e dificuldades de compreensão precisam ser compreendidos como indicadores para intervenção, e não como rótulos, pois a forma como a escola reage a esses sinais influencia diretamente a trajetória escolar.

Verificou-se que os desafios pedagógicos associados a essas dificuldades tendem a se intensificar quando há descontinuidade no planejamento, ausência de acompanhamento sistemático e pouca integração entre as práticas de leitura e escrita no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, a organização do tempo didático, a escolha de atividades com progressão clara e a oferta de devolutivas objetivas emergem como condições essenciais para favorecer a aprendizagem, sobretudo em turmas marcadas por heterogeneidade de níveis e ritmos.

Quanto às estratégias de intervenção, destacaram-se como mais promissoras aquelas que combinam ensino explícito, prática frequente e mediação intencional, com foco naquilo que o estudante efetivamente precisa consolidar, seja na decodificação, na fluência, na ortografia ou na produção de

sentido. A intervenção, para produzir efeitos consistentes, precisa ser regular, monitorada e ajustável, de modo que o professor possa intensificar apoios, redirecionar objetivos e registrar avanços com base em evidências do desempenho real.

Também se compreendeu que a efetividade das ações depende de uma articulação institucional que sustente o trabalho docente, assegurando rotinas de acompanhamento, espaços de discussão pedagógica e coerência entre expectativas de aprendizagem e práticas avaliativas. A alfabetização, nesse quadro, se confirma como responsabilidade compartilhada, na qual a intervenção não se restringe a iniciativas isoladas, mas se fortalece quando há coordenação entre professor, equipe pedagógica e, quando necessário, serviços de apoio.

Por fim, este estudo reforça que enfrentar dificuldades de aprendizagem na alfabetização exige compromisso com equidade, precisão pedagógica e continuidade, reconhecendo que avanços significativos são construídos por meio de intervenções bem planejadas e acompanhamento persistente. Ao priorizar estratégias sustentáveis e centradas nas necessidades observáveis dos estudantes, amplia-se a possibilidade de reduzir defasagens, fortalecer a autonomia leitora e escritora e consolidar bases mais seguras para o percurso escolar nos anos seguintes.

REFERÊNCIAS

CAPOVILLA, F. C. **Por um Plano Nacional de Alfabetização (PNA) capaz de respeitar diferenças de língua e constituição biológica**. Revista Psicopedagogia, v. 37, n. 113, p. 208-224, 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v37n113/08.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

CIDRIM, L.; AZEVEDO, N. P. G. de; MADEIRO, F. **Elaboração de uma lista de palavras no âmbito da ortografia para escolares com dislexia: 'Dyslexic Sight Words'**. Revista Psicopedagogia, v. 38, n. 115, p. 5-17, 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v38n115/02.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

DUTRA, G. S. **Escrita mediada na apropriação do sistema alfabético**. Revista Psicopedagogia, v. 37, n. 114, p. 392-403, 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v37n114/11.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

FREITAS, C. S. dos; AZONI, C. A. S. **Ciência Cognitiva da leitura e dificuldades de aprendizagem: O que pensam os alfabetizadores?** Revista Psicopedagogia, 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 maio 2026.

MOCHIZUKI, C. S.; LUCIO, P. S. **Descompassos e relações entre leitura e escrita em crianças falantes do português: Um teste parcial da teoria de Uta Frith**. Revista Psicopedagogia, v. 38, n. 115, p. 18-29, 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v38n115/03.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

PAULA, B. Z. de; ANDRÉ, T. C.; FERREIRA, P. Z. **Descrição do planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu: Uma análise da alfabetização no contexto de fronteira**. Revista Psicopedagogia, v. 37, n. 113, p. 183-193, 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v37n113/06.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

SANTOS, J. S. dos; BARBY, A. A. de O. M.; VESTENA, C. L. B. **Consciência fonológica no ensino da leitura a estudantes com dificuldade de aprendizagem nos anos iniciais**. Revista Psicopedagogia, v. 39, n. 118, p. 14-26, 2022. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v39n118/03.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

SEABRA, A. G.; MATOS, L. M. B. de; MOTA, I. Z.; LEITE, L.; TAFLA, T. L.; BRUNONI, D.; CARREIRO, L. R. R.; TEIXEIRA, M. C. T. V. **Escrita em alunos com dificuldades de aprendizagem: Efeito Mateus**.

Revista Psicopedagogia, v. 39, n. 120, p. 332-343, 2022. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v39n120/04.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.
SILVA, E. P.; AMORIM, G.; GUEDES, G.; SANTOS, J. dos; MOUSINHO, R. **A influência de mídias multissensoriais na aprendizagem de crianças com transtorno de leitura**. Revista Psicopedagogia, v. 38, n. 115, p. 104-120, 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v38n115/10.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.
SILVA, L. D. da; SANTOS, R. G. dos; OLIVEIRA, A. M. de; SIMONI, S. N. de. **Fluência e compreensão em escolares do terceiro ano após a pandemia**. Revista Psicopedagogia, v. 42, n. 128, p. 224-235, 2025. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v42n128/0103-8486-psicoped-42-128-0224.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.



PEDAGOGIA DO AFETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCUTA SENSÍVEL E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

PEDAGOGY OF AFFECTION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: EMPATHETIC LISTENING AND PEDAGOGICAL MEDIATION FOR MEANINGFUL LEARNING

GISLENE DE SOUZA SANTOS ALBUQUERQUE
Graduação em pedagogia pela Faculdade Universidade Camilo Castelo Branco. (**ano de conclusão 2013**)

RESUMO

O presente artigo discute a pedagogia do afeto como dimensão profissional da prática docente, com ênfase na educação infantil e em interfaces com processos de alfabetização, compreendendo a afetividade como elemento estruturante do vínculo educativo e da mediação pedagógica. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão de literatura qualitativa, com seleção e análise de produções acadêmicas recentes que abordam afetividade, escuta sensível e estratégias de mediação no cotidiano escolar, incluindo reflexões sobre desafios contemporâneos, como contextos de crise e diversidade cultural. Os achados indicam que o afeto se torna pedagogicamente relevante quando é operacionalizado em práticas intencionais, como rotinas de acolhimento, comunicação respeitosa, devolutivas formativas, registros de observação e organização de experiências centradas na criança, fortalecendo pertencimento, participação e disposição para aprender. Conclui-se que a pedagogia do afeto, ao integrar cuidado e intencionalidade didática, contribui para qualificar o clima escolar e para sustentar aprendizagens significativas, desde que articulada a planejamento, criticidade e responsabilidade ética do educador.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia-do-afeto; Afetividade-escolar; Escuta-sensível; Mediação-pedagógica; Educação-infantil.

ABSTRACT

This article discusses the pedagogy of affection as a professional dimension of teaching practice, focusing on early childhood education and its intersections with literacy processes, while understanding affectivity as a structural element of the educational bond and pedagogical mediation. The research was conducted

through a qualitative literature review, selecting and analyzing recent academic works that address affectivity, sensitive listening, and mediation strategies in the daily school routine, including reflections on contemporary challenges such as crisis contexts and cultural diversity. The findings indicate that affection becomes pedagogically relevant when operationalized through intentional practices—such as welcoming routines, respectful communication, formative feedback, observational records, and the organization of child-centered experiences—thereby strengthening a sense of belonging, participation, and a readiness to learn. The study concludes that the pedagogy of affection, by integrating care with didactic intentionality, contributes to enhancing the school climate and fostering meaningful learning, provided it is aligned with planning, critical thinking, and the educator's ethical responsibility.

KEYWORDS: Pedagogy of affection; School affectivity; Sensitive listening; Pedagogical mediation; Early childhood education.

INTRODUÇÃO

A pedagogia do afeto tem sido compreendida como uma perspectiva que reposiciona o vínculo educativo no centro do processo de ensinar e aprender, articulando dimensões emocionais, comunicacionais e éticas que atravessam a prática docente em diferentes etapas e contextos formativos (Santiago; Soares, 2024). Na educação infantil, tal enfoque ganha relevo por envolver interações cotidianas em que cuidado, acolhimento e intencionalidade pedagógica se entrelaçam, de modo que a afetividade não se apresenta como adorno, mas como condição de possibilidade para a construção de segurança, participação e aprendizagem significativa (Costa; Sousa, 2021; Magalhães et al., 2024). Nesse enquadramento, situar o leitor implica reconhecer que o afeto, longe de ser reduzido ao campo privado, opera como tecnologia relacional que sustenta a mediação pedagógica e influencia diretamente a qualidade das experiências educativas.

Além disso, a pedagogia do afeto não se restringe ao espaço escolar como instituição abstrata, pois se conecta a debates sobre docência, subjetividades e produção cultural, ampliando o entendimento de como afetos circulam, são representados e disputados em práticas sociais e educativas (Cruz; Dal'Igna, 2022). Essa ampliação é relevante porque previne uma leitura simplificadora do afeto como "bondade" e permite abordá-lo como campo de relações atravessado por marcadores sociais e por normas que estruturam o que se reconhece como cuidado, acolhimento e legitimidade pedagógica (Cruz; Dal'Igna, 2022). Nessa direção, o tema demanda uma análise que considere a complexidade dos afetos na docência, seus limites e seus potenciais, em vez de aderir a uma visão romantizada das relações escolares.

No âmbito das práticas pedagógicas, a escuta sensível tem sido apontada como uma via concreta para traduzir a pedagogia do afeto em procedimentos didáticos, uma vez que ouvir, interpretar e responder às expressões das crianças qualifica o planejamento e favorece experiências centradas no sujeito (Lima; Cavalcante; Santos, 2024). A escuta, entendida como postura ética e metodológica, contribui para reconhecer necessidades, medos, interesses e repertórios culturais, o que fortalece a participação e a construção compartilhada de sentidos (Maia, 2024). Assim, ao situar o leitor, a introdução também sinaliza que o afeto pode ser operacionalizado em práticas observáveis, como rotinas de acolhimento, organização do espaço, mediações dialógicas e estratégias de acompanhamento.

Diante desse quadro, este artigo tem como objetivo geral analisar a pedagogia do afeto como fundamento da prática docente, enfatizando suas contribuições para a aprendizagem e para a qualidade das interações educativas, com foco na educação infantil e em interfaces com a alfabetização. Como objetivos específicos, busca-se: discutir a afetividade como dimensão constitutiva do trabalho pedagógico e suas implicações para o desenvolvimento e a aprendizagem; examinar a escuta sensível e a mediação docente como dispositivos de operacionalização da pedagogia do afeto; e refletir sobre desafios contemporâneos para a construção de vínculos educativos em contextos de crise e diversidade cultural (Costa; Sousa, 2021; Janeiro; Santos, 2022; Lima; Cavalcante; Santos, 2024).

Quanto ao percurso metodológico, realizou-se uma revisão de literatura de natureza qualitativa, com seleção e análise de produções acadêmicas recentes, publicadas entre 2021 e 2024, que abordam afetividade, escuta e mediação pedagógica em contextos educacionais. O levantamento concentrou-se em estudos que discutem diretamente práticas e sentidos atribuídos ao afeto na docência, incluindo produções que tratam de educação infantil, alfabetização, experiências em pandemia e discussões sobre afetos e cultura (Dombrovski; Yansen; Almeida, 2021; Cruz; Dal'Igna, 2022; Pontes; Silva; França, 2024).

O problema que orienta o artigo, portanto, pode ser sintetizado na seguinte questão: de que modo a pedagogia do afeto pode ser compreendida e operacionalizada como dimensão profissional da prática docente, capaz de qualificar processos de aprendizagem e fortalecer vínculos educativos em contextos marcados por diversidade e desafios contemporâneos?

PEDAGOGIA DO AFETO NA PRÁTICA DOCENTE: AFETIVIDADE, ESCUTA SENSÍVEL E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pedagogia do afeto pode ser compreendida como uma orientação teórico-prática que reposiciona a relação pedagógica como núcleo organizador do ensino, deslocando o foco exclusivo de conteúdos para incluir a qualidade dos vínculos, das interações e das mediações que sustentam o aprender no cotidiano escolar (Santiago; Soares, 2024). Quando se observa a educação infantil, esse deslocamento torna-se ainda mais decisivo, pois é nessa etapa que a criança estrutura segurança emocional, confiança e disponibilidade para explorar, brincar e significar o mundo, elementos diretamente ligados ao modo como o adulto educador acolhe, orienta e comunica intenções pedagógicas (Costa; Sousa, 2021).

Ao tratar da afetividade como dimensão constitutiva do trabalho pedagógico, torna-se necessário reconhecer que ela se manifesta em práticas concretas e repetidas, como a maneira de receber as crianças, conduzir transições, organizar o espaço e responder às necessidades de regulação emocional. É nesse nível micro da prática que o afeto se converte em ambiente de aprendizagem, pois cria condições para participação, persistência e engajamento, favorecendo a relação da criança com as tarefas e com os pares (Ferrarezi, 2023). Ao mesmo tempo, a escola é atravessada por múltiplas expectativas de desempenho e convivência, e a pedagogia do afeto exige que o educador transforme

tais expectativas em mediações que protejam a dignidade da criança e orientem comportamentos sem recorrer a humilhações, indiferença ou negligência simbólica (Magalhães et al., 2024).

A escuta sensível, por sua vez, é um dispositivo central para que a pedagogia do afeto não permaneça apenas no plano declaratório, já que ouvir implica acolher significados, reconhecer repertórios e ajustar intervenções pedagógicas de forma responsiva. Quando a escola opera com escuta qualificada, ela produz um cotidiano no qual as crianças são tomadas como sujeitos de linguagem e experiência, o que fortalece o protagonismo e reduz práticas adultocêntricas que silenciam necessidades e interesses (Lima; Cavalcante; Santos, 2024). Esse modo de escutar não se limita a conversas formais, pois inclui atenção ao corpo, ao brincar, aos conflitos e às expressões sutis, tornando o planejamento mais aderente ao que as crianças efetivamente vivem e comunicam (Maia, 2024).

Em termos pedagógicos, a escuta sensível pode ser incorporada em rodas de conversa, registros sistemáticos, observação participante e organização de espaços que convidem a criança a expressar-se por múltiplas linguagens, incluindo desenhos, narrativas e brincadeiras (Lima; Cavalcante; Santos, 2024). Ao mesmo tempo, a escuta é também formação do professor, pois implica aprender a interpretar o que se diz e o que se cala, conectando tais sinais a decisões didáticas e a intervenções que promovam desenvolvimento e convivência (Maia, 2024).

As experiências desse período indicaram que a afetividade foi mobilizada como estratégia de permanência simbólica, com ações de contato, acolhimento e adaptação do trabalho pedagógico para reduzir sentimentos de descontinuidade, medo e isolamento nas crianças e nas famílias (Dombrovski; Yansen; Almeida, 2021). Nesse cenário, a pedagogia do afeto deixou de ser apenas um ideal e se tornou uma exigência concreta de sustentação das relações educativas, revelando que, sem vínculo, a aprendizagem tende a perder sustentação cotidiana (Santiago; Soares, 2024).

Entretanto, pensar afetos na educação também demanda evitar leituras românticas, já que as relações escolares são atravessadas por normas, disputas e marcadores sociais que definem o que é reconhecido como cuidado legítimo. Ao discutir articulações entre docência, gênero e sexualidade, evidencia-se que o afeto circula como prática cultural e política, produzindo inclusões e exclusões, reconhecimentos e silenciamentos, o que exige atenção crítica às formas como a escola regula corpos, expressões e pertencimentos (Cruz; Dal'Igna, 2022).

Ao propor interlocuções com histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, a literatura aponta que afetos podem ser mobilizados para construir reconhecimento e pertencimento, especialmente quando o currículo combate invisibilizações e produz experiências de valorização identitária (Pontes; Silva; França, 2024). Desse modo, afeto não é apenas interação interpessoal, mas também construção simbólica de dignidade, pois a criança aprende sobre si e sobre o outro a partir do que é validado como conhecimento e cultura na escola (Pontes; Silva; França, 2024).

Quando a prática pedagógica é analisada como espaço de desenvolvimento profissional, percebe-se que o educador aprende a regular a própria comunicação, a interpretar situações de conflito e a transformar o cotidiano em experiências de aprendizagem, articulando autoridade pedagógica com acolhimento (Santiago; Soares, 2024). Essa construção implica reconhecer limites, evitar fusões afetivas

inadequadas e estabelecer relações respeitosas, nas quais o cuidado é parte do ofício e não substituto de planejamento ou de critérios pedagógicos (Magalhães et al., 2024).

No plano metodológico da prática, a pedagogia do afeto pode ser fortalecida por rotinas intencionais, como acolhimento inicial, combinados de convivência coconstruídos e estratégias de devolutiva que priorizem orientação e encorajamento. Ao considerar evidências sobre mediação e afetividade em processos de alfabetização, torna-se plausível defender que práticas de feedback respeitoso, acompanhamento contínuo e valorização do esforço ampliam a permanência do estudante na tarefa e reduzem a ansiedade diante do desempenho (Janeiro; Santos, 2022). Em termos de educação infantil, a literatura converge para a ideia de que afetividade e intencionalidade didática caminham juntas, pois o vínculo sustenta a exploração e o brincar, enquanto o planejamento qualifica a experiência e evita que o cotidiano se reduza a improvisos (Costa; Sousa, 2021).

Esse movimento exige, simultaneamente, sensibilidade e rigor profissional, já que o afeto, para produzir efeitos educativos, precisa ser convertido em práticas consistentes, observáveis e alinhadas a finalidades formativas e de justiça pedagógica (Ferrarezi, 2023; Cruz; Dal'Igna, 2022). Desse modo, o debate sobre pedagogia do afeto não se encerra em prescrições, mas se abre como campo analítico que permite repensar o trabalho docente diante de desafios contemporâneos, reafirmando a centralidade do vínculo sem abdicar da intencionalidade educativa (Dombrovski; Yansen; Almeida, 2021; Lima; Cavalcante; Santos, 2024).

A pedagogia do afeto, quando tomada como eixo de desenvolvimento teórico, exige distinguir sentimento de método, pois a afetividade relevante para a prática docente não se resume a "gostar" das crianças, mas se traduz em ações planejadas que estruturam o ambiente pedagógico e orientam escolhas didáticas. Nessa direção, torna-se pertinente compreender como a relação educativa pode ser intencionalmente construída a partir de rotinas de acolhimento, de combinados de convivência e de estratégias de mediação que tornem a sala de aula um espaço previsível e seguro para a criança, especialmente na educação infantil, em que a estabilidade relacional favorece a exploração e o brincar (Costa; Sousa, 2021). Assim, afeto e planejamento se articulam, pois o vínculo não substitui o currículo, mas sustenta a participação e a permanência da criança nas experiências propostas (Magalhães et al., 2024).

Quando o professor assume uma postura de acolhimento com firmeza, ele transforma conflitos em oportunidades formativas, evitando que situações de indisciplina sejam respondidas apenas com punição ou com estratégias que envergonhem a criança. Ao reconhecer que a aprendizagem envolve tentativa, erro e persistência, o educador pode promover uma cultura de apoio mútuo em que a criança se sente autorizada a experimentar e a reconstruir compreensões sem medo de desqualificação, o que tende a potencializar o engajamento e a autonomia (Ferrarezi, 2023). Com isso, a afetividade assume um estatuto pedagógico, pois orienta a forma de intervenção e a linguagem utilizada nas devolutivas.

No campo da alfabetização, a mediação atravessada por afetividade aparece como um fator que favorece a disposição da criança para enfrentar tarefas complexas e para sustentar atenção em atividades que exigem esforço cognitivo. Quando o professor organiza intervenções graduadas, oferece

feedback compreensível e reafirma a confiança na capacidade do estudante, ele contribui para que o aluno interprete dificuldades como parte do processo e não como incapacidade pessoal. Essa leitura é especialmente relevante em contextos de desigualdade, nos quais a escola pode reforçar estigmas ou, ao contrário, produzir experiências de reconhecimento que ampliem a confiança acadêmica (Janeiro; Santos, 2022). Assim, a pedagogia do afeto se articula a uma compreensão de aprendizagem como construção situada e relacional, em que a qualidade do vínculo influencia o modo como o sujeito se percebe aprendente.

Ao observar comportamentos, brincadeiras e narrativas infantis, o educador pode identificar interesses, necessidades e conflitos que não aparecem em avaliações formais, ajustando propostas e tempos de intervenção para ampliar a participação. Quando a escuta é incorporada como postura cotidiana, a criança se percebe considerada, o que fortalece o vínculo e reduz resistências, além de favorecer o desenvolvimento de linguagem e autorregulação (Lima; Cavalcante; Santos, 2024). Desse modo, escuta e afeto se conectam, porque a criança tende a investir na relação quando se sente reconhecida em sua singularidade (Maia, 2024).

Ao mesmo tempo, tais dispositivos contribuem para qualificar o diálogo com famílias e equipe, permitindo que a afetividade não seja tratada como “achismo”, mas como componente do trabalho profissional que se expressa em evidências do cotidiano (Lima; Cavalcante; Santos, 2024). Assim, a pedagogia do afeto se torna mais consistente quando se apoia em práticas de acompanhamento que articulam vínculo, planejamento e avaliação formativa (Magalhães et al., 2024).

A experiência da pandemia reforçou que a afetividade não é um luxo pedagógico, mas uma necessidade para sustentar a continuidade educativa diante de rupturas e inseguranças. O distanciamento e as mudanças abruptas no cotidiano escolar exigiram do professor estratégias de comunicação e acompanhamento que, muitas vezes, ultrapassaram o ensino de conteúdos, priorizando vínculo, acolhimento e orientação às famílias. As discussões sobre afetividade na educação infantil nesse período indicaram que a manutenção do contato e a criação de referências simbólicas de pertencimento foram determinantes para reduzir sentimentos de abandono e para manter a criança conectada ao universo escolar (Dombrovski; Yansen; Almeida, 2021). Portanto, a pedagogia do afeto se evidencia como elemento estruturante da relação pedagógica, sobretudo em contextos de crise, em que a estabilidade emocional e relacional se torna condição para a aprendizagem.

Contudo, aprofundar o tema demanda reconhecer que afetos não circulam de forma neutra, pois são atravessados por valores, normas e disputas que definem quem é acolhido, quem é ouvido e quais expressões são legitimadas na escola. Ao discutir articulações entre docência, gênero e sexualidade, evidencia-se que a pedagogia do afeto deve ser pensada com criticidade, evitando que o cuidado seja usado como dispositivo de normalização ou de silenciamento de diferenças (Cruz; Dal’Igna, 2022).

Nessa leitura, o desafio é construir vínculos que respeitem pluralidades e garantam dignidade, sem transformar a afetividade em instrumento de controle moral. Assim, a dimensão ética da pedagogia do afeto exige atenção permanente às formas de reconhecimento e às práticas que produzem inclusão ou exclusão no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a discussão sobre currículo e cultura torna-se decisiva, pois o que a escola ensina e valoriza comunica afetos e estabelece hierarquias simbólicas. Ao tratar de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, a literatura sugere que a pedagogia dos afetos pode operar como estratégia de reconhecimento e reparação, criando experiências que ampliam pertencimento e combatem invisibilizações históricas (Pontes; Silva; França, 2024).

Quando a criança encontra no currículo referências que a representam ou que valorizam a diversidade, ela tende a construir relações mais positivas com a escola e com os pares, o que afeta diretamente a convivência e a disposição para aprender. Nessa perspectiva, afetividade não é apenas relação interpessoal, mas também prática curricular que atribui valor a identidades e memórias coletivas (Pontes; Silva; França, 2024).

Outro aspecto relevante é a formação docente, pois a pedagogia do afeto exige competências socioemocionais e comunicacionais que não se desenvolvem apenas pela experiência espontânea, mas por reflexão e aprimoramento profissional. A prática pedagógica pode ser entendida como espaço de desenvolvimento profissional na medida em que o professor aprende a gerir conflitos, a regular a própria linguagem, a planejar intervenções e a construir autoridade pedagógica sem recorrer a práticas violentas ou humilhantes. Nessa direção, a afetividade assume uma dimensão de competência profissional, porque envolve escolhas sobre tom de voz, uso de palavras, postura corporal e estratégias de acolhimento, as quais impactam diretamente o clima de sala e a participação dos estudantes (Santiago; Soares, 2024).

A afetividade também se relaciona com a organização institucional, pois a escola pode fortalecer ou fragilizar a pedagogia do afeto conforme suas rotinas, prioridades e condições de trabalho. Quando a instituição valoriza tempos de acolhimento, garante espaços de planejamento coletivo e promove diálogo entre equipe e famílias, amplia-se a coerência das intervenções e se reduz a improvisação que gera insegurança nas crianças. Ao contrário, contextos marcados por sobrecarga e rotinas rígidas tendem a limitar a escuta e a produzir interações apressadas, dificultando a construção de vínculos estáveis. Por isso, discutir a pedagogia do afeto implica reconhecer que ela depende de condições materiais e organizacionais que permitam ao professor sustentar práticas consistentes e acompanhadas, especialmente na educação infantil (Costa; Sousa, 2021; Magalhães et al., 2024).

Ao integrar essas dimensões, o desenvolvimento teórico permite compreender que a pedagogia do afeto não é um discurso acessório, mas um campo de práticas e decisões que atravessa currículo, mediação, escuta e gestão do cotidiano. A síntese do debate sugere que o afeto se torna pedagogicamente relevante quando é transformado em ações intencionais, avaliáveis e coerentes com finalidades formativas, promovendo reconhecimento, participação e aprendizagem, sem abrir mão de critérios e de responsabilidade docente (Ferrarezi, 2023; Janeiro; Santos, 2022). Dessa forma, a pedagogia do afeto se apresenta como horizonte para repensar a docência em tempos de desafios e pluralidades, mantendo o foco na qualidade das relações educativas e na centralidade da criança como sujeito de direitos e de aprendizagem (Dombrovski; Yansen; Almeida, 2021; Lima; Cavalcante; Santos, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Considerações Finais retomam o problema de pesquisa e permitem indicar, de forma objetiva, que ele foi contemplado na medida em que a discussão evidenciou a pedagogia do afeto como dimensão profissional e intencional da docência, capaz de qualificar vínculos, organizar o clima escolar e favorecer a aprendizagem, especialmente na educação infantil.

Ao longo do texto, sustentou-se que a afetividade não deve ser reduzida a traço pessoal do educador ou a postura espontânea, pois se expressa em práticas observáveis, como acolhimento, comunicação respeitosa, devolutivas pedagógicas e organização de rotinas que asseguram pertencimento e participação, o que permitiu consolidar a compreensão de que o afeto atua como condição de possibilidade para experiências educativas mais significativas.

No que se refere às descobertas e deduções, o estudo apontou que a escuta sensível e a mediação pedagógica constituem caminhos concretos para operacionalizar a pedagogia do afeto, conectando relações humanas a decisões didáticas e a intervenções coerentes com objetivos formativos.

A análise também indicou que contextos contemporâneos, como situações de crise e diversidade cultural, tornam ainda mais evidente a necessidade de vínculos educativos sustentáveis, ao mesmo tempo em que exigem leitura crítica para evitar romantizações e reconhecer que os afetos são atravessados por normas e disputas no cotidiano escolar, de modo que a contribuição central do trabalho consiste em reforçar uma perspectiva de docência que integra cuidado, intencionalidade e responsabilidade pedagógica como fundamentos de uma prática educativa eticamente comprometida.

REFERÊNCIAS

COSTA, E. R.; SOUSA, A. C. C. **Afetividade na educação infantil**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 2021. Anais. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV151_MD1_SA109_ID9140_29072021224930.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

CRUZ, É.; DAL'IGNA, M. C. **Pedagogia do afeto: articulações entre docência, gênero e sexualidade no cinema**. Série-Estudos, Campo Grande, v. 27, n. 61, p. 95-116, 2022. Disponível em: https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/download/1718/1221/5453. Acesso em: 10 abr. 2026.

DOMBROVSKI, E. M.; YANSEN, K. R. C.; ALMEIDA, I. C. **As relações de afetividade na educação infantil em tempos de pandemia**. In: CONAFASF, 2021. Anais. Disponível em: https://conafasf.fasf.com.br/anais_dir/2021/A18_A1.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

FERRAREZI, R. S. L. **Um traço e um abraço: afetividade como elemento facilitador da aprendizagem**. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 40, n. 121, p. 76-83, 2023. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v40n121/08.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

JANEIRO, G. M.; SANTOS, G. M. J. **Mediação pedagógica e afetividade: em busca de evidências no processo de alfabetização**. Lavras: Universidade Federal de Lavras, 2022. Disponível em:

https://sip.prg.ufla.br/arquivos/php/bibliotecas/repositorio/download_documento/baixar_por_anosemestre_matricula.php?arquivo=20212_201721280. Acesso em: 10 abr. 2026.

LIMA, L. S.; CAVALCANTE, G. O.; SANTOS, I. N. S. **Escuta sensível na educação infantil: uma abordagem pedagógica centrada na criança**. Linguagens, Educação e Sociedade, v. 28, n. 56, p. 1-30, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/4868/4226/20160. Acesso em: 10 abr. 2026.

MAGALHÃES, J. A. M.; MEDEIROS, M. P. G.; FRANCO, M. S. S.; REINALDO, B. A.; NASCIMENTO, C. M. L. **A relevância da afetividade na educação infantil**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 2024. Anais. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID9030_TB2312_27102024193723.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

MAIA, R. N. **Escuta, pedagogia e afetos**. 2024. (Trabalho acadêmico). Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/19202/Escutapedagogiaafetos_Maia_2024_-_Rob%C3%A9rio_Nunes_Maia.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

PONTES, B. S.; SILVA, J. A.; FRANÇA, R. S. **Pedagogias dos afetos: uma interlocução com as histórias e culturas africanas, afro-brasileira e indígenas**. Criar Educação, Criciúma, v. 13, n. 3, 2024. Disponível em: https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/download/8497/7185. Acesso em: 10 abr. 2026.

SANTIAGO, Z.; SOARES, J. R. **Prática pedagógica: espaço da afetividade no desenvolvimento profissional**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 18, n. 41, p. 661-678, 2024. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/1700/1265/7980. Acesso em: 10 abr. 2026.



LUTA E INTEGRAÇÃO DOS NEGROS NA GUARDA CIVIL DO ESTADO DE SÃO PAULO

THE STRUGGLE AND INTEGRATION OF BLACK PEOPLE IN THE SÃO PAULO STATE CIVIL GUARD

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

Com o fim da escravidão no Brasil, os negros começaram a sofrer uma marginalização ao longo dos anos, sendo sempre preteridos para assumirem os postos de trabalho no país. Logo após a abolição o país abriu suas portas para a entrada de estrangeiros, tendo na vanguarda o Estado de São Paulo que custeava as despesas das viagens. Para manter os imigrantes no Estado, o governo e a sociedade reservaram os melhores postos de trabalho para eles, deixando os negros de lado. Isso fica evidente na Guarda Civil do Estado de São Paulo que desde sua criação em 1926 até 1932 não aceitava negros em seus quadros. Só os admitindo após diversos protestos das organizações negras e de uma ordem direta do então presidente Vargas. Isso só será possível com as lutas que os negros empregaram durante a década de 1920 em diante, com principal destaque para o Centro Cívico Palmares.

Palavras chaves: Admissão de negros; Guarda Civil; Integração.

ABSTRACT

Following the end of slavery in Brazil, Black people faced increasing marginalization over the years, consistently being passed over for employment opportunities. Shortly after abolition, the country opened its doors to foreigners, with the State of São Paulo leading the way by subsidizing

travel expenses. To retain these immigrants within the state, both the government and society reserved the best jobs for them, effectively sidelining Black people. This is evident in the case of the São Paulo State Civil Guard, which did not accept Black members into its ranks from its inception in 1926 until 1932; admission was granted only after numerous protests by Black organizations and a direct order from then-President Vargas. These changes were made possible through the struggles waged by Black people from the 1920s onwards, most notably by the Palmares Civic Center.

Keywords: Admission of Black people; Civil Guard; Integration.

INTRODUÇÃO:

Movidos pelo sentimento de integração os negros paulistas com suas entidades começam uma forte reivindicação em prol de seus membros, que por muito tempo foram sendo excluído de diversos setores da sociedade paulista, como no setor publico que foi sendo reservado para os imigrantes que vieram aos montes para o Brasil e principalmente para São Paulo tentar uma vida melhor, o que vinha sendo negado para os negros paulistas. O artigo a seguir analisar essas lutas, principalmente a admissão de negros na antiga Guarda Civil do Estado de São Paulo e suas dificuldades na integração social em São Paulo.

Depois de mais de trezentos anos de escravidão da mão-de-obra de negros e negras no Brasil enfim é assinada a lei Aurea em 13 de maio de 1888 pela princesa Isabel em resposta aos anseios de boa parte da população brasileira, que há muito tempo vinha protestando contra a escravidão no país. A parti de então os afro-brasileiros começaram a sofrer uma gradual marginalização tanto no âmbito econômica, social, cultural e racial.

Seguindo as teorias racista em voga como o Evolucionismo Social que teorizava a inferioridade racial dos negros e colocava os brancos principalmente os europeus numa escala superior, tal teoria difundia o propósito de que na luta pela vida somente as raças (branca) mais fortes e capazes sobreviveriam, chegando ao ponto de levar o Conde de Gobineau a prever o desaparecimento da população brasileira em 2140 devido a grande presença de negros e mestiços no país.

Tabela 1: Números raciais no Brasil.

Cor	1872	1890	1940	1950	1960	1980	1991
Total	9.930.478	14.333.915	41.236.315	51.944.397	70.191.370	119.011.052	146.521.661
Brancos	3.787.289	6.302.198	26.171.778	32.027.661	42.838.639	64.540.467	75.704.927
Pretos	1.954.452	2.097.426	6.035.869	5.692.657	6.116.848	7.046.906	7.335.136
Pardos	4.188.737	5.934.291	8.744.365	13.786.742	20.706.431	46.233.531	62.316.064

Amarelos	-	-	242.320	329.082	482.848	672.251	630.656
Sem declaração	-	-	41.983	108.255	46.604	517.897	534.878

Fonte: REIS, J. J. Presença Negra: conflitos e encontros. In: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Brasil:* 500 anos de povoamento Rio de Janeiro, 2000.

Como podemos observar na tabela racial acima é que por muito tempo o número de negros (somando negros e pardos) superava o de brancos, sofrendo uma grande reviravolta no censo de 1940 já um reflexo do grande número de imigrantes que o Brasil começou a receber logo ao fim da escravidão no país.

Com o intuito de branquear o Brasil que em sua grande maioria era constituída de negros (levando em conta à soma de negros e pardos, sendo a segunda uma denominação existente apenas no Brasil) e substituir a mão-de-obra escrava recém liberta o Estado brasileiro e principalmente o governo do Estado de São Paulo representando os interesses dos barões do café começou logo após o fim da escravidão uma maciça busca por imigrantes europeus tidos como os brancos superiores.

Com a ajuda financeira do governo paulista, o Estado de São Paulo recebeu mais de dois milhões de imigrantes europeus no começo do século 20**,** em sua grande maioria italianos.

Tabela 2: Número de imigração para o Brasil, por nacionalidade e períodos.

Nacionalidade	**1884 1893**	**1894 1903**	**1904 1913**	**1914 1923**	**1924 1933**	**1934 - 1944**	**1945 1949**	**1950 1954**	**1955 1959**	**Total**
Alemães	22.778	6.698	33.859	29.339	61.723	N/D	5.188	12.204	4.633	176.422
Espanhóis	113.116	102.142	224.672	94.779	52.405	N/D	4.092	53.357	38.819	683.382
Italianos	510.533	537.784	196.521	86.320	70.177	N/D	15.312	59.785	31.263	1507.695
Japoneses	-	-	11.868	20.398	110.191	N/D	12	5.447	28.819	188.723
Portugueses	170.621	155.542	384.672	201.252	233.650	N/D	26.268	123.082	96.811	1391.898
Sírios e Libaneses	96	7.124	45.803	20.400	20.400	N/D	N/A	N/A	N/A	189.727
Outros	66.524	42.820	109.222	51.493	164.586	N/D	29.552	84.851	47.599	596.647
Total	979.572	852.11	1.006.617	503.981	713.132	N/D	92.412	338.726	247.944	4.734.494

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Brasil:* 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro, 2000. Apêndice: Estatísticas de 500 anos de povoamento. Página: 226

Como podemos verificar na tabela esse grande número de imigrantes europeus que vieram para o Brasil foi um reflexo de um período de crise econômica, de conflitos por territórios e matérias primas que levaria a Primeira Guerra Mundial.

E como não podia deixar de ser reservaram os melhores postos de trabalhos para mão-de-obra imigrante em detrimento da mão-de-obra negra, que passou a ocupar os subempregos que pagavam mal e não tinham muito prestígio diante da sociedade.

A tabela abaixo apresentada por George Andrews no livro Negros e Brancos em São Paulo (1888-1988) demonstra que os imigrantes em 1920 já ocupavam as principais áreas da força de trabalho da cidade de São Paulo:

Tabela 3: principais funções no mercado de trabalho brasileiro.

	Brasileiros	**Imigrantes**	**Nº**
Total da população			
Economicamente ativo	50,4	49,6	240.045
Indústria	48,9	51,1	100.375
Comércio	37,5	62,5	30.580
Serviço doméstico	63,1	36,9	15.467
Transporte	41,1	58,9	13.912
Forças armadas policia e bombeiros.	90,7	9,3	5.783

Fonte: Negros e brancos em São Paulo,(1888-1988) / George Reid Andrews; tradução: Magda Lopes; revisão técnica e apresentação Maria Coelho Prado.-Bauru, SP:EDUSC,1998.

Podemos observa na tabela que os imigrantes ocupavam os principais setores da força de trabalho como a indústria, comércio e o transporte. Esses setores eram onde o ordenado era maior o que possibilitava chances de elevação social maior. Possibilitando dessa forma a entrada de grande parte dos imigrantes na classe média do Estado de São Paulo, o que de certa forma foi negado aos negros.

Outra clara demonstração de favorecimento do governo do Estado de São Paulo e o sentimento da elite paulista pelos imigrantes esta na análise em que Andrews fez de alguns artigos de jornais logo após a abolição em que o autor capta o verdadeiro desejo do governo paulista em substituir a mão de obra negra pelo a branca, dando todo o apoio possível para que isso ocorresse.

Um boletim do departamento estadual do trabalho de 1917, apresentado por Andrews deixava explicito as conclusões desse departamento referente à imigração e as vantagens que os imigrantes gozavam no Estado:

> Entregue ao seu destino, sem assistência dos governos, (os libertos, e os caboclos) foram presas fáceis e indefesas das doenças que delles se apossaram, definhando-lhe o physico, redunzindo-lhes a capacidade de trabalho e degenerando-lhe a raça. Enquanto isso, abrimos a bolsa ao imigrante estrangeiro (ANDREWS,1998, p.143).

Como podemos observar no exemplo anterior o governo estadual de São Paulo favoreceu de todas as formas possíveis os imigrantes em detrimento dos negros recém-libertos da escravidão, e o setor público não escapou dessa política de “segregação” racial.

Uma das principais forças policiais do Estado, a Guarda Civil do Estado de São Paulo, instituída pela Lei n° 2.141 em 22 de outubro de 1926 pelo então governador Carlos Campos. Foi criada como uma força auxiliar a Força Pública (que tinha um caráter mais repreensivo e militarizado) que em 1924 seu envolvera nos distúrbios causados pela Coluna Prestes (evento no qual muitos membros da força Publica influenciados pelos ideais comunistas e revolucionários rebelaram-se contra o governo estadual de São Paulo) perdendo assim a confiança do governo e por isso sendo necessária a formação de uma tropa mais leal ao Estado.

Formada nos moldes da policia londrina, a Guarda Civil tinha entre suas principais funções:

> O policiamento preventivo da capital, fiscalização no trânsito, serviço de radiopatrulha para o controle da criminalidade, proteção de escolas, repartições públicas em geral e policiamento fazendário nas cidades de Campinas, Ribeirão Preto, Sorocaba, Bauru, Marilia, Presidente Prudente, Jundiaí, Mogi das Cruzes, Piracicaba, e São Carlos.
> Disponível em:
> <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/segurançaurbana/guardacivil/historia/aantigaguarda>. Acesso em 09 outubro 2013.

Após sua criação a Guarda Civil se tornou uma das mais conceituadas corporações do Estado, tendo participações decisivas em vários episódios históricos no só do Estado como também do país.

A Guarda Civil não só teve importância no policiamento de São Paulo, como também na criação e participação com o envio de 73 guardas civis (entres eles alguns eram negros) da policia do exercito nacional (MP) na FEB (Força Expedicionária Brasileira) que lutou na Segunda Guerra Mundial. Relembrando a criação da MP (Militar Police) o Marechal Mascarenhas de Moraes justifica sua escolha pelo Guarda Civil paulista:

> Tendo servido em São Paulo, como comandante da 2ª Região Militar, tinha eu conhecimento do alto padrão de eficiência da Guarda Civil dessa capital". Seus integrantes passavam por uma rigorosa seleção, apresentando, em consequência, elevado índice de educação física, moral e profissional. Gozavam assim, de alta respeitabilidade no seio da população paulistana.
>
> Quando, pois, pensei em organizar o Pelotão de Polícia Militar da Divisão Brasileira, a mim diretamente subordinado, para logo lembrei-me de entrar em contato, por intermédio do Interverto Federal, Fernando Costa, com essa briosa corporação.

Não poderia ter sido melhor a acolhida do esclarecido interventor e do comandante da Guarda Civil: medindo bem o alcance e a responsabilidade do que lhes foi solicitado, dispuseram-se a prestar toda colaboração possível à organização do Pelotão de policia da nossa Divisão.

> Na Itália, a chave do êxito do policiamento realizado no setor brasileiro não teve outra origem. Nossos PM- Policia Militar-, onde quer que se concentrassem, gozavam de grande prestígio, em que tudo equiparados aos componentes da Polícia Militar dos americanos.
>
> A Guarda Civil de São Paulo coube, pois, a honra de ser precursora da atual Polícia do Exército distribuída em todo o Brasil e que tão assinalados serviços vem prestando. (TELHADA, 2001, p.89-90).

Mas não só de gloria viveu a história dessa corporação policial, pois por muito tempo sua história foi manchada pelo racismo imperante na sociedade paulista como um todo. Formada em sua maioria por imigrantes a Guarda Civil vetava de seus quadros os afro-brasileiros. Embora não houvesse em seus estatutos nenhuma discriminação formal à admissão de negros, alguns empecilhos eram colocados para barra à entrada dos negros como fica evidente no depoimento de um dos grandes militantes negros, Francisco Lucrécio:

> "em relação à Guarda Civil, na época que foi formada não aceitava negros. Exigiam do negro uma certa altura, sabíamos que era só pra nos impedir. E o diretor-geral da Força Pública era o Pedro Kalfman, um alemão, de forma que aceitavam ali poloneses, húngaros, alemães, mas os negros era preteridos"(*BARBOSA, 1998, p 55).*

Num outro relato de um antigo inspetor da Guarda Civil ficam evidente quais eram os procedimentos na admissão dos guarda civis:

> “A Guarda Civil no início de sua criação, até a Revolução de 1930, valendo-se do figurino londrino, obedecia a rígidos princípios racistas. Depois da Revolução de 1930 e que o elemento brasileiro e em particular o negro, teve acesso aos quadros da corporação. No inicio havia preferência a elemento europeu aqui radicado, vinculado à gente que aqui veio do após guerra de 1914/18, homens de estatura superior a 1,70 m bem (“viçosos”). (SYLVESTRE, 1985, p.171)

Outro importante depoimento das dificuldades encontradas pelos negros para ingressarem na Guarda Civil é de um dos mais destacados integrantes negros dessa corporação que após fazer parte da Guarda chegou a ocupar um dos principais cargos desta instituição, o de Inspetor-Chefe, mas ele relembra:

> Na Guarda Civil entravam alemães, russos, polacos, portugueses, húngaros, embora não alfabetizados, embora não falassem o português. Eu mesmo tive dois chefes que eram analfabetos. Brasileiros, porém analfabetos. Mas eram protegidos de Getúlio. Foi depois da derrota dos paulistas na Revolução de 32, quando as tropas Getulistas ocuparam São Paulo, ai é que os portões da Guarda Civil foram abertos para os negros.(BARBOSA, 1998, p.87).

O sentimento preconceituoso imperante na Guarda civil fica evidente em uma grande parte do oficializado da guarda como analisou Andrews:

> Embora não houvesse nenhuma lei nos estatutos impedindo o ingresso dos negros, a discriminação informal continuava a compor um obstáculo aos candidatos negros (isto poderia ter sido prognosticado a parti da reação do comandante da guarda ao decreto de 1928: “Com a entrada de negros, podemos abrir a porta a morféticos e a portadores de defeitos físicos.”) (ANDREWS,1998, p.234).

Mas os negros não ficaram passivos diante desta situação, as organizações que representavam os interesses dos negros denunciavam e reivindicavam a entrada de negros nas fileiras da guarda. Os mais destacados jornais da imprensa negra denunciavam em suas páginas essa situação de exclusão ao quais os negros estavam submetidos nessa corporação, demonstrando como os negros eram preteridos em favor dos imigrantes em diversos serviços públicos.

Mesmo com todos os protestos e denuncias dos negros diante da situação de serem impedidos de entrarem na Guarda Civil, só iriam conseguir que sua reinvindicações fossem atendidas

através das mobilizações de uma das mais importantes e destacadas organizações dos movimentos negros de São Paulo, a Frente Negra Brasileira, que tinha sido criada em 16 de novembro de 1931 através de uma disseminação do Centro recreativo Palmares. Entre suas funções a Frente Negra Brasileira tinham como seus objetivos:

> A Frente foi um movimento social que ajudou muito nas lutas pelas posições do negro aqui em São Paulo. Existiam diversas entidades negras. Todas essas entidades cuidavam da parte recreativa e social, mas a Frente veio com um programa de luta para conquistar posições para o negro em todos os setores da vida brasileira. (BARBOSA, 1998, p. 38).

O estatuto da Frente Negra Brasileira também deixa evidente qual era seus principais objetivos como afirma o terceiro artigo:

> A Frente Negra Brasileira, como força social, visa à elevação social, intelectual, artística, técnica, profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da Gente Negra. (BARBOSA, 1998, p. 110).

Após a derrota paulista na Revolução constitucionalista de 1932, episódio no qual a Frente Negra Brasileira ficou neutra o que lhe traria certo poder de barganha com Getúlio Vargas, que após receber uma comissão da Frente Negra ordena a imediata incorporação dos negros na guarda civil, como analisou Andrews:

> A Frente apelou diretamente ao presidente Vargas, que, após receber uma delegação da liderança da Frente, ordenou a Guarda que alistasse imediatamente 200 recrutas negros. No decorrer da década de 1930, cerca de 500 afro-brasileiros ingressaram na milícia do Estado, um dos quais ascendeu até o posto de coronel. (ANDREWS. 1998, p. 234).

O coronel Marcello como ficou conhecido Marcello Orlando Ribeiro reconhece e deixa sua gratidão ao presidente Getúlio Vargas e a Frente Negra Brasileira pela admissão de negros na Guarda Civil, onde dedicaria boa parte de sua vida e conseguiria chegar ao cargo de Inspetor-Chefe:

> Nós negros devemos, de um modo geral, muito ao presidente Vargas, porque até então nós não tínhamos tido nenhuma possibilidade, nenhuma oportunidade. Então o Getúlio, que possam pensar dele o quiser os

> demais, mas na minha consideração e convicção ele foi um grande protetor, um benfeitor da raça negra aqui em São Paulo. Pois ele atendeu a todas as reinvindicações e justamente essa reinvindicação foi feita pela Frente Negra Brasileira. Foi aí que se conseguiu pôr os negros na Guarda, porque já se havia tentado algumas vezes, mas sempre tinham rejeitado. (BARBOSA, 1998, p. 89)

Ele também lembra como se deu sua entrada na Guarda Civil do Estado de São Paulo:

> Eu entrei para a Guarda Civil quando eu já estava com 17 ou 18 anos, era menor, tive até de alterar a idade para entra. Isso foi em 1932, depois que Getúlio chegou ao poder. Nesse momento, a Frente Negra deu aquela força toda, nós fomos apresentados em duzentos homens para a Guarda Civil e todos foram matriculados e tornaram-se membros participantes da corporação. Mais tarde, quando a coisa amainou, a força da Revolução decresceu um pouco, uma grande parte foi dispensada sob o pretexto de alguns não serem alfabetizados e outro, por terem passagem pela polícia. (BARBOSA, 1998, p. 83).

A importância da ascensão dos negros paulistas no serviço público e principalmente na Guarda Civil do Estado foi além de uma grande vitória da Frente Negra Brasileira como uma das grandes organizações dos interesses dos movimentos negros. Organização essa que lançaria candidatos negros para a assembleia constituinte e até formaria um partido político com exclusivamente candidatos negros para cuidar dos interesses daquela população até então marginalizada. Mas também serviu para alavancar economicamente e socialmente a população negra de São Paulo, como fica evidente no interessante relato do coronel Marcello:

> Foi um fato muito interessante porque a Guarda Civil tinha um bom ordenado para a época, e como a sociedade paulista via a mulher negra somente como cozinheira, a entrada de negros na guarda fez com que as negras passassem a serem donas de casa. Daí em diante as negras não iriam mais trabalhar como domesticas, obtendo um status social. Isso foi até publicado em jornais da época, da grande imprensa. A parti dessa época se concretizou o impacto, porque esses negros que trabalhavam na guarda tiveram a oportunidade de pôr seus filhos para estudar em escolas, colégios e outros negros puderam construir sua casinha própria, ou adquirir uma propriedade. Realmente houve uma profunda mudança de status no ambiente negro da época. (BARBOSA, 1998, p. 84).

No quadro a seguir podemos verificar o gradual aumento do efetivo da Guarda Civil desde a sua criação até alguns anos antes da sua extinção, esse aumento do efetivo da guarda mostra a importância que ele foi adquirindo ao longo do tempo:

Tabela 4: Efetivo da Guarda Civil.

ANO.	EFETIVO.	Nº DECRETO OU LEI.
1926	1011-homens	Leiº 2241 de 22/10/1926
1931	2141-homens	Decretoº 5325 de 31/12/1932
1932	3141-homens	Decretoº 5663 de 02/09/1932
1935	3117-homens	Decretoº 6885B de 29/12/1934
1964	15.000-homens	Leiº 8521 de 19/12/1964

Fonte: Guarda Civil de São Paulo: sua história: Vicente Sylvestre-Ten.-Cel.PM Res: composto e impresso nas oficinas da sociedade impressora Pannart Ltda. Página. 89.

Como podemos vê na tabela, de 1931 até 1935 a Guarda Civil teve um aumento no seu efetivo de quase mil homens, sendo que boa parte desses novos guardas civis era constituído de negros, o que ajudou a aumenta o prestigio e aceitação da guarda pela sociedade paulista e principalmente pela população negra, que viu uma de suas reinvindicações e porque não dizer um de seus sonhos realizados.

A parti de 1932 em que os primeiros negros começaram a ser aceitos nos quadros da Guarda Civil até sua extinção em 1970, quando a Guarda Civil seguindo uma resolução do governo militar se fundiu com a Força Pública formando a atual Polícia Militar do Estado de São Paulo (PM), os negros conseguiram se integra e ascender aos diversos cargos daquela corporação. Transitando desde guardas de 3ª, 2ª, 1ª classe até guarda de classe distinta e especial, chegando até mesmo a atinge o cargo de Inspetor-Chefe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Os negros no Brasil logo depois do fim da escravidão sofreram uma gradual marginalização na sociedade principalmente no que diz respeito na área trabalhista que foi de certa forma reservada para os imigrantes que chegavam ao país para assumirem esses postos. Essa marginalização ao quais os negros foram relegados só foi sendo quebra quando os próprios negros através de suas organizações começaram a advogar suas próprias demandas, exigindo não só uma maior participação no mercado de trabalho como na sociedade em geral. Indo contra os que argumentavam que eles não tinham capacidade de se integrarem na sociedade capitalista devido

sua degeneração causada pela escravidão, o que foi logo desmentindo quando eles assumiam os postos de trabalho dos quais eram excluídos, desenvolvendo um trabalho igual ao dos brancos. Isso ficou provado na admissão de negros na Guarda Civil do Estado de São Paulo, uma instituição com um alto grau de exigência, onde os negros ao longo do tempo foram galgando os diversos postos da corporação sendo assim reconhecidos pelo belo trabalho que desenvolviam.

REFERÊNCIAS:

Negros e brancos em São Paulo, (1888-1988) / George Reid Andrews; tradução: Magda Lopes; revisão técnica e apresentação Maria Coelho Prado.-Bauru, SP:EDUSC,1998.

Frente Negra Brasileira: depoimentos/ entrevistas e textos: Márcio Barbosa; organizador Quilombhoje. São Paulo: Quilombhoje, 1998

Guarda Civil de São Paulo: sua história: Vicente Sylvestre-Ten.-Cel.PM Res: composto e impresso nas oficinas da sociedade impressora Pannart Ltda.

- **A Polícia de São Paulo nos Campos da Itália**/ Paulo Adriano L.L. Telhada. -São Paulo: KMK,2001

RAEDERS- Georges. ***O Conde de Globina no Brasil*.** Tradução Rosa Freire D'Aguiar. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1997.

http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/segurançaurbana/guardacivil/historia/antantigagua.



O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE CRIANÇAS COM INDICADORES DE ALTAS

THE PROCESS OF IDENTIFYING CHILDREN WITH INDICATORS OF HIGH

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 como objetivo investigar como se dá o processo de identificação em crianças com indicadores de altas habilidades/superdotação – AH/SD ou sinais de precocidade na educação infantil. Trata-se de um estudo qualitativo e descritivo elaborado por meio de questionários respondidos pelas professoras e pela mãe da criança, uma entrevista feita à coordenação da escola e com a própria criança e observações da rotina escolar da mesma, além de estudos bibliográficos sobre o assunto. Na perspectiva dos três anéis de Renzulli foi possível analisar os dados coletados e considerar características relevantes que apresentam indicadores e comportamentos de uma criança com altas habilidades/superdotação e sinais de precocidade, sendo importante o acompanhamento estímulo por meio de um ambiente enriquecedor.

Palavras-chave: Educação infantil; Altas habilidades; Identificação; Precocidade.

ABSTRACT

This article aims to investigate the identification process for children exhibiting indicators of high abilities/giftedness (AH/SD) or signs of precocity within early childhood education. It is a qualitative, descriptive study based on questionnaires completed by teachers and the child's mother, interviews with

school coordinators and the child, and observations of the child's school routine, alongside a review of relevant literature. Using Renzulli's Three-Ring Model as a framework, the collected data were analyzed to identify key characteristics, indicators, and behaviors associated with high abilities/giftedness and precocity, highlighting the importance of providing support and stimulation through an enriching environment.

Keywords: Early childhood education; High abilities; Identification; Precocity.

INTRODUÇÃO

Este estudo investigativo sobre como se dá o processo de identificação em crianças com indicadores de altas habilidades/superdotação foi realizado entre os meses de abril e dezembro de 2016 em uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI da cidade de São Paulo. Embora muitos dos estudos se voltassem para o público a partir do Ensino Fundamental I foi inevitável não se projetar também um novo olhar sobre as crianças na fase pré-escolar. A partir deste olhar, foi se estruturando reflexões teóricas e questionamentos durante a prática escolar, acompanhando também muitas dúvidas quanto às características tão específicas de uma criança de cinco anos, que já vinha sendo observada desde os quatro anos de idade. Sinais de precocidade na fala, nas atitudes, um comportamento que se diferenciava muito das demais. Gerava desconforto para a própria criança nas relações com os colegas e professoras e no desenvolvimento pedagógico.

Tais desconfortos também geravam algumas questões como: O que acontece com esta criança, parece ser tão evoluída e precoce em algumas situações e em outras, tão imatura? O que se pode fazer para ajudá-la a usar sua inteligência no próprio desenvolvimento ao invés de se isolar e contestar as professoras? O que a escola pode fazer? O que as professoras podem fazer diante do fato de que se nega a fazer algumas atividades e se isola e por outro lado, se prende tanto em outras atividades?

Por outro lado, novas dúvidas foram surgindo: Como avaliar esta criança? Como identificar suas habilidades de modo a desenvolver estratégias pedagógicas? Como incentivá-la uma vez que se envolve tanto com algumas atividades a ponto de se isolar e ignorar o mundo que está a sua volta e em outras atividades e situações e tão desmotivada e entediada?

A justificativa da realização do estudo baseia-se nas ações desenvolvidas pelas pessoas envolvidas com a criança durante o período dela na escola e com a família. Foi neste contexto que se teve início toda a pesquisa, junto com a coordenação da escola, professoras, família, observações e entrevista com a própria criança. O processo de identificação pedagógica foi sendo simultaneamente enriquecido com o novo olhar das professoras, com o entusiasmo e interesse da criança ao participar de todas as propostas, inclusive atividades e oficinas que a desafiassem. Os instrumentos utilizados para a coleta foram: roteiros de entrevista, questionários e observações.

Embora as poucas referências relacionadas ao tema de identificar crianças em idade pré-escolar com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação ou sinais de precocidade, no contexto educacional, foram possíveis provocar questionamentos e reflexões no contexto da EMEI, relacionados às características de precocidade ou possíveis indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, desafiando a novas práticas pedagógicas para as crianças com estas características, na perspectiva de que seja respeitada em suas diferenças, seja vista com novo olhar, continue integrada a sua turma, receba cuidado e estímulo de acordo com as suas habilidades e desencadeie um processo de escola inclusiva que reconhece, acolhe e estimula as habilidades especificas já na educação infantil.

Esta pesquisa de natureza qualitativa do tipo descritiva está vinculada ao Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva intitulada “Rede de educação inclusiva: Formação de Professores nos âmbitos de Pesquisa, Ensino e Extensão”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), UNESP, campus de Presidente Prudente, SP, sob o nº 26341614.3.0000.5402, cujo parecer nº 173.558 é datado de 07 de dezembro de 2012.

OBJETIVO

O objetivo deste estudo é investigar sobre o processo de identificação em crianças com indicadores de altas habilidades/superdotação ou sinais de precocidade na educação infantil.

REVISÃO DE LITERATURA

Segundo SANTOS et al (2013) o que caracteriza a criança precoce não é o desenvolvimento cognitivo excepcional, mas um desenvolvimento avançado, com aquisição de uma ou mais habilidades antes do esperado para a sua faixa etária. São chamadas de precoces as crianças que apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura. Entretanto, não se deve rotular uma criança como superdotada, prodígio ou gênio, sem antes acompanhar o seu desenvolvimento (VIRGOLIM, 2007, p.23).

Conforme pesquisa realizada por VIEIRA (2005) há uma distinção entre o aluno precoce e o superdotado. Para esta autora, a precocidade é uma caracterização da infância e, que ao chegar num período entre seus sete, oito anos, a criança descaracteriza-se deste desenvolvimento prematuro e, supostamente, equilibra suas aprendizagens, provocando assim, a diferenciação entre o aluno precoce e o aluno caracterizado superdotado que, se estimulado, manteria seu ritmo diferenciado além de outras características.

Ainda para SANTOS et al (2013):

> No mesmo sentido, o equilíbrio emocional dos superdotados pode ser desafiado, de forma intensa, quando suas habilidades estão fora de sincronia. O alcance de grandes competências verbais e

> conceituais, em época em que ainda têm dificuldade para a leitura, deixam-nos muitos frustrados; a grande habilidade espacial, com a incapacidade de desenhar o que enxergam internamente, é decepcionante; a competência cinestésica, mais a insegurança e a timidez para integrar-se em uma atividade esportiva, são fatores que causam, também, desafios internos. Como o desenvolvimento de cada área tem seu ritmo e velocidade diferenciados, muitos superdotados sofrem com essa desigualdade entre a competência e a capacidade de produção, em fases em que ainda não conseguem entender essa discrepância, que pode instalar uma diminuição de sua autoconfiança, perda das habilidades, desmotivação. (SANTOS et al, 2013)

Já FLEITH (2006) ressalta que crianças superdotadas em idade pré-escolar constituem um grupo diversificado quanto aos interesses, níveis de habilidades, desenvolvimento emocional, social e físico. Faz-se necessário um olhar atento para as possíveis manifestações de assincronia entre desenvolvimento intelectual e afetivo ou físico. Para a mesma autora a educação infantil é da maior importância para o desenvolvimento cognitivo e psicossocial. Nesse período, as influências do ambiente desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento do potencial de cada criança. Propiciar condições que permitam a ela expressar seus interesses e desenvolver possíveis talentos deveria ser o ponto de partida de uma educação diferenciada.

Conforme GICK (2008) vale lembrar que o termo superdotado foi descrito pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) por meio de da portaria do Ministério da Educação-Centro Nacional de Educação Especial- CENEP n° 69, de 28/08/86, definindo-o da seguinte forma (MEC-Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental/Superdotação e Talento v.I pg. 56):

> Superdotados: educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidade psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado. (GICK, 2008)

Do ponto de vista legal, no Município de São Paulo, como mais recente documento se destaca o Decreto nº 57.379, de13 de outubro de 2016 que em seu art. 1, parágrafo 5 e 6, sinaliza a transversalidade da educação especial em todas as etapas e modalidades de educação ofertadas pela Rede Municipal de Ensino, a saber, Educação Infantil. Portanto, existe o amparo legal que assegura os direitos ao estudante com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação já na educação infantil, no entanto, estes direitos estão atrelados ao processo de identificação.

Segundo VIEIRA (1999) a questão da identificação é, sem dúvida, um dos fatores mais importantes a se considerar em qualquer programa de atendimento ao grupo social que apresenta altas habilidades/superdotação. As diferentes propostas de intervenção partem de dois pressupostos teóricos básicos: a concepção de inteligência e a concepção sobre quem são estes sujeitos. Sinaliza também que desde uma perspectiva educacional, a identificação deve ter como finalidade o conhecimento das características individuais de todos e de cada um dos alunos, para que as diferentes formas de aprender possam ser respeitadas e estimuladas.

Ainda para VIEIRA (1999) não se trata de uma proposta de identificar para a “criação de gênios” e, muito menos, para bombardear a criança com estímulos, antecipando sua maturação evolutiva. Destaca que a importância da identificação precoce das altas habilidades/superdotação reside na intervenção no nível da prevenção, pois o oferecimento de informações e orientações adequadas aos pais e professores intervém no processo educacional destas crianças, impedindo o aparecimento de problemas que dificultem o seu desenvolvimento. Portanto, a identificação precoce possibilita que pais e professores reconheçam e respeitem o ritmo, a intensidade e a singularidade com que seu filho/aluno conhece, cria, percebe e sente o mundo que o rodeia.

FLEITH (2009) apud CLINE & SCHWARTZ (1999) sinaliza que dentre as características mais comumente encontradas em crianças superdotadas em idade pré-escolar destacam-se: Alto grau de curiosidade; Boa memória; Atenção concentrada; Persistência; Independência e autonomia; Interesse por áreas e tópicos diversos; Aprendizagem rápida; Criatividade e imaginação; Iniciativa; Liderança; Vocabulário avançado para a sua idade cronológica; Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias); Habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas; Facilidade de interagir com crianças mais velhas ou com adultos; Habilidade para lidar com ideias abstratas; Habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista; Interesse por livros e outras fontes de conhecimento; Alto nível de energia Preferência por situações/objetos novos; Senso de humor; Originalidade para resolver problemas.

Conforme FLEITH (2006) é essencial acompanhar o desempenho dessa criança, registrando habilidades e interesses demonstrados ao longo dos primeiros anos de escolarização, oferecendo várias oportunidades estimuladoras e enriquecedoras ao seu potencial.

Para VIRGOLIM (2007) ponto importante a considerar é que a identificação deve ser vista como um processo contínuo e deve preferencialmente apontar os pontos fortes, aptidões e talentos de cada uma, em detrimento de suas fraquezas.

TRAGETÓRIA METODOLÓGICA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual segundo DEL-MASSO; COTTA; SANTOS (2012) compreende a leitura do conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

UNIVERSO DA PESQUISA

A Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI, local da pesquisa, é uma escola que tem oito turmas, sendo quatro em cada período. O público atendido, em sua maioria, vive ao entorno, pertencente a uma comunidade carente. Quase todas as mães são faxineiras, sustentam ou ajudam na economia da casa. De modo geral, a comunidade é bem diversificada. Tem um grupo que participa e é presente, responsáveis e que sempre estão nos eventos e reuniões. Por outro lado, há famílias desestruturadas, responsáveis ausentes, bem como crianças sem referência de valores.

As professoras são dedicadas, trabalham com propostas de modo a estimular as crianças à leitura e ao desenvolvimento integral. A Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI desenvolve também, projetos de leitura para as crianças e suas famílias, sendo a biblioteca montada com a doação de livros variados.

Todos os ambientes (sala de aula, refeitório, banheiros e parque de plástico) são bem estruturados e organizados, sendo que em alguns a professora conta com o apoio de uma ATE (Auxiliar Técnico de Ensino). Verificam-se alguns aspectos muito favoráveis como o fato da escola ser muito organizada e oferecer uma diversidade de recursos e ambientes que, se bem explorados e utilizados, já poderão ser considerados como enriquecimento curricular. Um aspecto muito desfavorável é a concepção carregada de mitos quando se pensa em Altas Habilidades/Superdotação.

No ano corrente de 2016, a escola atendia seis crianças PAEE (Público Alvo da Educação Especial) e com os próprios recursos procurava oferecer um atendimento de qualidade em suas propostas.

PARTICIPANTES

A coleta de dados, foi realizada a partir de dois questionários, contou como participantes da pesquisa, dois professores e um coordenador pedagógico da escola mencionada no item anterior, a mãe da criança e a própria criança da turma do Infantil II da qual a mesma fazia parte – crianças de cinco anos completos até a data de 31 de março do ano corrente de 2016.

INSTRUMENTOS

Em todos os roteiros e questionários seguiram-se as orientações das atividades propostas e desenvolvidas durante o curso em Altas Habilidades/Superdotação e orientações junto à tutoria, sendo duas entrevistas: uma feita com a coordenação da escola com sete questões abertas e uma feita com a criança com cinco questões, sendo os roteiros preenchidos pela pesquisadora; questionário fechado respondido por duas professoras, com as 24 primeiras questões sendo consideradas conforme o ANEXO 2; questionário aberto respondido pela mãe da criança, com 36 questões conforme ANEXO 6 com questões adaptadas e formuladas1 para crianças da educação Infantil; observação da rotina escolar da criança com indicadores de precocidade e ficha de identificação das Altas Habilidades na Primeira Infância2, respondido pelas professoras.

PROCEDIMENTO PARA A COLETA E SELEÇÃO DE DADOS

Primeiramente, procurou-se conhecer o ambiente e comunidade escolar, trabalhos desenvolvidos na Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI, rotinas, ambientes, observação das barreiras e aspectos favoráveis e desfavoráveis para o processo de inclusão. Foi analisado o Projeto Político

Pedagógico da escola para perceber o olhar sobre a inclusão escolar, foram feitas entrevistas com a coordenadora e também aconteceram muitas trocas de ideias para organizar o percurso a ser feito com a criança, família e professoras.

Foi realizada uma entrevista com a coordenadora, dois questionários com as professoras, um questionário com a mãe da criança, uma entrevista com a criança e observações da sua rotina escolar. Os dados foram sendo coletados conforme cronograma das atividades propostas durante o desenvolvimento do curso em Altas Habilidades/Superdotação. Vale ressaltar que durante os noves meses de coleta, também foram estudados alguns textos sobre altas habilidades/superdotação durante a Jornanda Especial Integral de Formação- JEIF.

PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Após a aplicação dos questionários foi realizada a análise dos dados, ou seja, as respostas de todos os envolvidos que responderam ao questionário e a separação dos mesmos para a tabulação dos resultados.

Com a coleta de dados realizada mediante aplicação do questionário, os conteúdos foram organizados para analise qualitativa das questões. Os resultados da pesquisa foram organizados para sua interpretação, uma vez que a analise qualitativa não requer quantificação de detalhes, delimitação de tempo, lugar ou causas.

Segundo DALFOVO et al (2008) apud DEL-MASSO et al (2012) todos os estudos de campo são necessariamente qualitativos e, mais ainda, identificam-se com a observação do participante.

No entanto, o estudo de campo e sua análise permite que o pesquisador e os participantes interajam e tornem possível a visibilidade ou não dos significados, que só podem ser percebidos por meio de do olhar sensível do pesquisador.

RESULTADOS E ANÁLISE

Primeiramente procurou-se averiguar qual era a visão da escola a respeito da inclusão escolar e nesta verificação foi encontrada somente uma planilha de alunos com diversas deficiências, turmas em que há atendimento de estagiário. Na fala da coordenadora, estava a afirmação de que o PPP-Projeto Político Pedagógico da escola só contemplava as crianças que eram atendidas no ano corrente, isto é, no caso das crianças precoces ou com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, deveriam chegar à escola já identificados para terem o atendimento contemplado em seu planejamento.

Por isso, seria muito estratégico a escola já contemplar em seu PPP-Projeto Político Pedagógico propostas de identificação e atendimento, em queestes alunos, após o processo de identificação, pudessem complementar ou suplementar suas atividades escolares conforme suas habilidades. Segundo GICK (2008) vale ressaltar que:

[...] no momento em que a escola suspeitar que seu aluno não se encontra interessado pelo ensino/aprendizagem deverá iniciar o processo de observação do referido, considerando a fase de desenvolvimento da criança e sua habilidade pessoal e deste modo iniciar a identificação do estudante, com a participação do professor especialista em AH/SD, coordenação, professores e família, podendo contar também com a colaboração dos colegas. (GICK, 2008).

> Acredita-se que todos os instrumentos, observações e as falas informais do contexto escolar muito enriqueceram esta discussão e resultados, estes que poderão ser estímulos para ampliar outras propostas e trazer novas contribuições relacionadas a instrumentos de identificação. Acredita-se que foi um momento privilegiado em que a escola acolheu e esteve aberta para o processo de identificação, pode repensar o seu conceito de inclusão e novas estratégias para o enriquecimento curricular.

Para VIRGOLIM (1998) é fundamental usar técnicas mais apuradas de identificação, instrumentos mais amplos e precisos de diagnósticos e bons programas de desenvolvimento e estimulação do potencial destas crianças, para que se possam estabelecer políticas de aproveitamento de talentos e competências em nosso país. Por isso, propõe utilizar formas alternativas de identificação dentre elas a nomeação dos professores, por parte dos pais e os
indicadores de criatividade, que na concepção da autora deveria ser estimulada no ambiente escolar tão quanto à inteligência.

O instrumento da pesquisa foi escolhido pelo fato de ser respondido pelo professor da sala para uma primeira triagem. O vocabulário pareceu muito acessível a um público leigo na reflexão e pesquisa em questão, isto é, professores de classe comum. É importante a participação do professor neste momento da vida do estudante. Acredita-se que sua contribuição e parceria sejam fundamentais para iniciar o trabalho a ser desenvolvido na perspectiva de identificar habilidades presentes nos estudantes.

No final do primeiro semestre, os professores estavam fazendo o relatório de observação, portanto, também foi importante para pensarem nas habilidades de todas as crianças e não só as que se destacam mais. Ao responder ao questionário, das 30 crianças que formavam a turma, 16 foram citadas sendo que dessas 9 foram citadas apenas 1 vez; 2 crianças citadas duas vezes; 1 criança citada quatro vezes; 2 crianças citadas oito vezes e a criança investigada no estuda citada 16 vezes.

VIRGOLIM (1998) observa que os professores encontra-se em uma posição que conseguem indicar os alunos que se apresentam mais criativos, líderes, com aptidão para esporte e artes e outras manifestações no ambiente escolar que se revelam de modo informal, por meio de atitudes, comportamentos e registros mais formais.

Na ocasião do estudo, houve também a contribuição da família, que é composta pelo pai, mãe (que estava grávida de 8 meses), uma irmã com 8 anos, que também apresentava indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e precocidade e a criança de 5 anos, que foi a peça fundamental para todo este estudo .

FLEITH (2006) ressalta que:

> não é simples realizar, com precisão, um diagnóstico de superdotação para crianças da educação infantil, considerando-se que elas estão em fase inicial de desenvolvimento e que podem, ainda, ser muito estimuladas pela família. (FLEITH, 2006).
>
> O instrumento que foi aplicado à mãe da criança no processo de identificação se trata do questionário para identificação de indicadores de altas habilidade/superdot
>
> (QQIIAHSD-R) com adaptações e questões formuladas a partir de orientações do documento encorajando potenciais (BRASIL, 2007, p.).

Das 39 questões mais direcionadas, somente uma não foi compreendida pela respondente, a mãe. Sua aplicação, talvez tenha ficado empobrecida, por não ter ocorrido por meio da entrevista; ficou desprovida da interatividade e observações complementares e talvez tenha sido aplicado em um momento muito delicado que é a chegada de um novo filho à família.

Ao responder ao questionário, a mãe da criança confirma as características observadas e sinalizadas por parte dos professores e demais educadores da escola. É uma criança questionadora, interage mais com pessoas adultas do que com os colegas da turma (o que foi melhorado durante o processo de pesquisa), articula muitas ideias e conversas sobre assuntos diversos, é muito curiosa e interessada em toda atividade de estratégia, tem respostas e soluções inteligentes para muitos desafios e problemas.

A utilização deste instrumento confirmou muitas características e habilidades já mencionadas pelas professoras e, posteriormente, constatadas na observação da rotina escolar da criança, conforme as respostas dadas a partir das perguntas de 20 a 36 do questionário. Foram confirmadas habilidades como: curiosidade incomum, criatividade, comprometimento com a tarefa, originalidade; interesse por mecânica, ciências, construção, montagem, criação e invenção. Foi muito importante considerar a vivência da criança no ambiente familiar e em outros ambientes sociais, enriquecendo, deste modo todo o processo.

Identifica-se predominantemente uma inteligência espacial, precisamente em todas as questões respondidas pela mãe. A criança se envolve o tempo todo com a manipulação de objetos, brinquedos, jogos de blocos, construção, montagem e desmontagem de jogos, manipulação de ferramentas, placas, peças, motores, mecânica, cria e inventa. Diverte-se assistindo programas de ciências e sobre a formação e construção das coisas. Interessa-se muito sobre petróleo, é curioso e prende-se nos detalhes das informações e assuntos diversos relacionados a ciências. Concentra-se por longo tempo no que faz, sendo perfeccionista e organizando-se mesmo em meio a bagunça.

Com a aplicação e análise dos questionários foi possível complementar e enriquecer o processo de identificação. Observou-se que foi elaborado com uma linguagem simples e de fácil compreensão aos responsáveis; auxiliou na identificação de habilidades específicas; apresentou um pouco a rotina familiar, outros ambientes de convivência da criança e
oportunidades que lhes são oferecidas; apresenta aspectos sociais e emocionais da criança. Apresenta, sobretudo, as atividades de seu interesse.

Já na observação da rotina escolar do aluno com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação ou sinais de precocidade se trata de uma criança de cinco anos. Desde o Infantil I em 2015, já apresentava as características de uma criança questionadora, articuladora de muitas ideias sobre assuntos além de sua idade, de ser detalhista e perfeccionista, de falar muito e ter muitas informações sobre assuntos de seu interesse, de ter um pensamento avançado para a idade, achar soluções e respostas inteligentes e incomuns, em ser persistente na conclusão das tarefas e ficar chateada e apresentar-se entediada ao fazer atividades com os colegas.

Em alguns relatos, foram citadas características que soavam negativamente e atrapalhava o andamento da turma porque se isolava, ficava concentrada naquilo que gostava de fazer, com frequência se negava a seguir a rotinha escolar. Ficava entediada com as atividades comuns da sua turma, no entanto quando era uma atividade desafiadora e de seu interesse, como criar e montar alguma coisa, ficava absorta e envolvida.

Uma das professoras de sua sala arriscou a dizer que na sua visão era somente precocidade e estímulo por parte da família, uma vez que na turma tinha outras crianças mais avançadas quanto ao processo de alfabetização e em atividades de matemática, mas esta visão acabou se modificando após responder ao questionário referente a ficha de identificação das altas habilidades na primeira infância.

Durante os dias de observação da criança em sua turma, todas as crianças faziam uma atividade com palitos de picolé, pintavam e construíam o que queriam. A criança observada estava novamente sozinha em uma mesa, absorta em sua atividade. Lhe foi perguntado o que ela fazia e nem dava atenção, então mais uma vez lhe foi perguntado se podia tentar adivinhar o que ela estava fazendo, naquele momento ela começou a achar interessante a conversa, foi feito algumas tentativas de adivinha, porem sem sucesso. Então ela disse que estava construindo uma caixa que ficava em cima do poste, que tinha fios de eletricidade. Tudo ela media, ajustava com muita precisão. Fez a caixa, o poste e fios de ligação. Outras perguntas lhes foram feitas, mas não respondeu, continuou concentrada em sua tarefa e foi a última da turma a terminar a atividade. A professora falou apresentando certo cansaço com o fato: “É sempre assim!”.

Em outro momento, com a outra professora na sala, foi proposta a atividade de pintura em folhas grandes de árvore, a criança se recusava a pintar, pois dizia que não gostava do cheiro da folha, foi incentivada várias vezes até que a professora sugeriu que pintasse um tanque de guerra, então, no seu ritmo começou a atividade prendendo-se aos detalhes e sem pressa. Está distante do que não interessa, mas muito concentrada em suas ideias. Num outro momento foi observado o seguinte: a turma estava no parque e ela foi encontrada desenhando em um muro, num canto sozinha e isolada e ao ser interrogada, disse que desenhava um prédio e fazia um jogo de charadinhas.

Quando questionada sobre o que mais gostava de fazer na escola, afirmou que gostava de jogos de montar, todas as coisas de montar e brincadeiras, gostava de aprender sobre motocas e andar nelas porque tinham rodas. Gostava de falar sobre tanques de guerra e ainda disse que muitas coisas são interessantes, mas que não gostava muito de música.

Durante o andamento do estudo a criança sabia de tudo o que estava acontecendo e ao percebe-se observada, sentiu-se valorizada. Em relação aos seus colegas e do ponto de vista da maturidade, pareceu ser uma criança com menos idade, sendo um pouco mais lenta em suas ações e segundo os relatos de uma das professoras da turma, melhorou muito na socialização, se isolado menos, estava mais aberta às brincadeiras com os colegas e propostas das professoras, embora resistisse em participar de algumas atividades. Não costumava ser uma criança atenta o tempo todo, pegava as suas coisas e seguia o seu ritmo como se estivesse sozinha.

Observou-se também que a criança se prendia muito em detalhes nos jogos de montar, na montagem e exploração dos recursos presentes nas atividades nos quais se absorvia criando estratégias de movimento e de desafios. Se usasse um palito ou desenhasse um círculo já pensava mecanicamente. Quanto às expectativas de aprendizagem FLEITH (2006) ressalta que:

> crianças com altas habilidades/superdotadas em idade pré-escolar devem vivenciar diversas situações de aprendizagem de forma a desenvolver suas habilidades e talentos. Isso significa implementar atividades que envolvam o pensamento criativo (produção de muitas ideias originais e variadas) e crítico, e que levem a criança a fazer conexões entre ideias, resolver problemas e levantar questionamentos. É importante, ainda, proporcionar à criança oportunidades para explorar mais amplamente um tema de seu interesse. Sob uma
> perspectiva efetiva, espera-se que a criança com altas habilidades/superdotada desenvolva suas habilidades interpessoais e de comunicação, autonomia, iniciativa, um autoconceito positivo, e uma compreensão do outro e seu ponto de vista. (FLEITH, 2006)

Vale lembrar que VIEIRA apud METTRAU e ALMEIDA (1995, p. 70) afirma que o sujeito com altas habilidades/superdotação apresenta características próprias na sua interação com o mundo. Tais características podem ser representadas por uma forma peculiar de agir, questionar e organizar seus pensamentos e suas potencialidades. Essas pessoas se destacam pela maneira original e criativa com a que resolve um problema ou situação, seja acadêmica, prática ou social. Portanto, é fundamental procurar ler e compreender esse modo de interação, o ponto de em queolha e como olha as coisas e o mundo, para que o professor seja o facilitador nesta interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado objetivou chamar a atenção para a importância e a possibilidade de avaliar pedagogicamente crianças da educação infantil, atentando para os indicadores de altas habilidades/superdotação ou sinais de precocidade. Também quis refletir e suscitar discussões que possibilitassem, já nas EMEIs, observar e identificar os sinais de precocidade, a possibilidade de estudantes com indicadores de AH/SD, as estratégias de acolhimento e apoio pedagógico para que estas crianças não sejam rotuladas como dispersas, indisciplinadas, “fora da casinha”, imperativas, desligadas, etc, e assim, não sejam bloqueadas em seu potencial de desenvolvimento.

Acredita-se que a educação infantil é o momento precioso para iniciar o processo de diagnóstico pedagógico, pois ao invés de ganhar rótulos, desde cedo receberá inferências necessárias e estímulo adequado para se desenvolver com alegria sem deixar de ser criança.

Importante observar, neste estudo, que a escola já levantava suas hipóteses e na primeira oportunidade indicou a criança. Embora percebendo as habilidades da criança, a mesma já estava sendo considerada “no mundo da lua”, “fora da casinha”, a que se acha o “rei da cocada” por se isolar e se prender demais e somente em coisas de seu interesse. Talvez já estivesse sendo considerado um caso a ser encaminhado para uma avaliação psicológica, um caso de inclusão a ser diagnosticado por algum especialista de outra área.

Acredita-se que durante este estudo de caso, a escola e professores passaram a ter um novo olhar e a fazer um trabalho diferenciado com a criança. Em todos os momentos, aconteceu o apoio, a intermediação com a família. Após a análise dos questionários respondidos e observação da criança, foi possível dar uma devolutiva às professoras com sugestões de possíveis atividades a serem desenvolvidas de modo a estimular a criança em suas habilidades, incluindo-a em todas as atividades, a partir do seu modo de enxergar as coisas em sua volta.

Com relação a família, foi possível também, dar uma devolutiva sobre o processo de identificação de AH/SD ou sinais de precocidade, orientações para acompanhar e auxiliar a criança em suas habilidades específicas, de modo a motivá-la em seu desenvolvimento pedagógico integral.

No entanto, vale lembrar e ressaltar segundo FLEITH (2006) que crianças superdotadas em idade pré-escolar constituem um grupo heterogêneo em termos de interesses, níveis de habilidade, desenvolvimento emocional, social e físico. Pode ser que ao atingir a idade escolar, o desenvolvimento dessa criança venha a se normalizar e ela passar a apresentar um desempenho semelhante aos alunos da sua idade. Portanto, é importante acompanhar o seu desenvolvimento e interesses demonstrados até então para que não se deixe de oferecer oportunidades que potencializem e estimulem suas habilidades uma vez que a EMEI já oferece atividades enriquecedoras nos seus diversos espaços educativos.

Ainda para FLEITH (2006):

> O que pode ser salientado é que se realmente as condições forem inadequadas, dificilmente o indivíduo com um potencial maior terá condições de desenvolvê-lo. Assim, da mesma forma que uma boa semente necessita de condições adequadas de solo, luz e umidade para desenvolver-se, também o aluno com altas habilidades/superdotado necessita de um ambiente adequado estimulador e rico em experiências. (FLEITH, 2006).

Daí a importância da família e da escola em proporcionar um ambiente favorável e estimulador para que esta criança desenvolva tais habilidades e enriqueça seu repertório com experiências únicas e desafiadoras para que sua aprendizagem seja de fato desenvolvida de acordo com suas necessidades e que possam ser avaliadas de forma participativa e integradora com as partes envolvidas.

Para FLEITH (2006):

> A avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em idade pré-escolar deve ser orientada por dois propósitos principais: a identificação das necessidades

> educacionais especiais e a tomada de decisão quanto ao atendimento que esses alunos devem receber. (FLEITH, 2006).

Portanto, avaliar tais necessidades o quanto antes, possibilita que essas crianças recebam atendimento de acordo com seu ritmo, respeitando a sua integralidade, permitindo que cada uma participe com intensidade e estimulo das ações que lhes são propostas tanto no âmbito familiar quanto escolar e que elas possam perceber e sentir o mundo que o rodeia.

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, RH de F. Superdotação e seus mitos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010. Acesso em 27 de jul. de 2026. https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/?format=pdf&lang=pt.

FLEITH, Denise de Souza. Educação infantil saberes e práticas da inclusão: **Altas habilidades/superdotação**. Acesso em: 02 de jul. de 2026. https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/superdotacao.pdf

GICK, Andréa Rott. Altas habilidades/superdotação: **Um estudo de caso. Revista da Graduação**, v. 2, n. 1, 2009. Acesso em 13 de jul. de 2026. https://revistaseletronicas.pucrs.br/graduacao/article/view/5098

DOS SANTOS, RICARDO BARBOSA; XAVIER, ROBERTA SARMENTO BARBOSA. INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO À CRIANÇA PRECOCE (3 A 6 ANOS E 11 MESES DE IDADE). Acesso em 29 de jul. de 2026.

https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/740995/2/Leila_Adrieli_Roesler_Produto.pdf

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. **“Viagem a" Mojave-Óki!": a trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos**. 2005. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acesso em 05 de jul. de 2026. https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6834

VIRGOLIM, Angela M. Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Ministério da Educação, 2007. Acesso em 12 de jul. 2026. https://gedh-uerj.pro.br/documentos/altas-habilidades-superdotacao-encorajando-potencias/



CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARA A MELHORIA DA QUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

CONTRIBUTIONS OF INSTITUTIONAL ASSESSMENT TO QUALITY IMPROVEMENT IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

JENIFFER DA SILVA SOUZA
Graduação em Pedagogia. pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (2025); Pós-Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Centro Universitário Cidade Verde - UniCV (2026); Professora de Educação Infantil no CEI Vila Santa Inês.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da avaliação da instituição na qualidade do ambiente escolar, considerando seus conceitos, resultados e desafios, além de sua participação para a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica. A base teórica apoia-se em autores do campo da Avaliação Educacional, como Brandalise (2011) e Freitas(2009). Inicialmente, são apresentados os conceitos da Avaliação Educacional e suas diferentes modalidades, com ênfase na Avaliação Institucional. O estudo também aborda a relação entre os resultados da avaliação e o PPP. Por fim, são analisados os principais desafios para a implementação da Avaliação Institucional na Educação Básica, entre eles a ausência de uma cultura avaliativa. Conclui-se que a Avaliação Institucional constitui um importante instrumento de transformação da realidade escolar, favorecendo a construção de uma educação mais participativa, reflexiva e comprometida com a qualidade do ensino.

Palavras-chave: Avaliação Institucional; Projeto Político-Pedagógico; Qualidade da Educação; Educação Básica.

ABSTRACT

This study aims to analyze the contributions of institutional assessment to the quality of the school environment, considering its concepts, results, and challenges, as well as its role in the collective development of the Political-Pedagogical Project (PPP). It is a qualitative study based on a literature review. The theoretical framework draws on authors in the field of Educational Assessment, such as Brandalise (2011) and Freitas (2009). Initially, the concepts of Educational Assessment and its various modalities are presented, with an emphasis on Institutional Assessment. The study also addresses the relationship between assessment results and the PPP. Finally, the main challenges regarding the implementation of Institutional Assessment in Basic Education are analyzed, including the lack of an assessment culture. The study concludes that Institutional Assessment serves as an important tool for transforming the school reality, fostering the development of an educational approach that is more participatory, reflective, and committed to the quality of teaching.

Keywords: Institutional Assessment; Political-Pedagogical Project; Quality of Education; Basic Education.

APRESENTAÇÃO

A qualidade do ambiente escolar muitas vezes não é favorável para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e a partir de avaliações institucionais é possível que a equipe escolar pense como transformar esse ambiente. Muitas das escolas públicas atuais não desenvolvem práticas contínuas de autoavaliação institucional, o que dificulta a solução de problemas e leva a uma estagnação de seu desenvolvimento. Enquanto as escolas que têm essa prática conseguem, a partir dos resultados da avaliação institucional, solucionar esses desafios, ampliando a qualidade do desenvolvimento da escola e dos alunos.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da Avaliação Institucional no contexto escolar, destacando seu papel na melhoria da qualidade educacional e na construção coletiva do projeto político-pedagógico.

Diante desse contexto, surge o seguinte problema de pesquisa: De que forma a avaliação institucional pode contribuir para a transformação dos problemas vivenciados no cotidiano escolar? Dessa forma, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo e reflexivo, fundamentada em autores do campo da Avaliação Educacional, especialmente Freitas (2009) e Brandalise (2011).

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

A avaliação muitas vezes é vista como o produto final de um processo, no qual foi previamente planejado, depois executado, e por fim avaliado, porém uma avaliação mais profunda é mais do que apenas um teste final, é uma crítica de um percurso em ação, que serve como referência para a construção de um novo processo e, simultaneamente, serve como referência para o redimensionamento do próprio processo, ou seja, é contínuo, está em constante análise visando uma melhora frequente.

No âmbito da educação, a Avaliação Educacional é um conceito amplo, pois ele exige uma reflexão que nem sempre é levada em consideração. Apesar de ser dividido em partes que serão explicadas posteriormente, todas as áreas da avaliação educacional tem o aluno como centro, direta ou indiretamente, e todas procuram a melhora da qualidade do ensino para ele.

No Campo da Avaliação Educacional há:

> [...] três níveis integrados de avaliação da qualidade de ensino: *avaliação em larga escala em rede de ensino* (realizada no país, estado ou município); *avaliação institucional da escola* (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a *avaliação da aprendizagem em sala de aula*, sob responsabilidade do professor. (FREITAS, 2009, pg. 10)

Percebe-se maior destaque na avaliação de aprendizagem em sala de aula, em que o professor utiliza de métodos diversos para analisar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno no decorrer do ano, com provas escritas, trabalhos escritos, seminários, provas orais, esse tipo de avaliação de sala de aula é apenas uma das modalidades existentes nesse campo

Além dessa, há também a avaliação em larga escala, como SAEB e ENEM, que são provas que têm como objetivo avaliar a qualidade do ensino e da educação no país, por meio dos alunos de semelhante faixa etária ou período escolar. No Brasil, é através do INEP que os processos de avaliação externa às escolas ocorrem.

Ainda mais, como foco deste documento, há a Avaliação Institucional, ela ocorre em cada escola, não apenas pelo professor como a de aprendizagem, mas pelo coletivo de educadores (direção, coordenação, outros funcionários, pais e responsáveis) do ambiente escolar. Para um bom processo avaliativo é importante que todo o coletivo seja favorável e reflexivo para o aumento da qualidade da escola. “Não é apenas o professor que precisa ser reflexivo, mas sim o conjunto da escola” (FREITAS, 2009, pg. 34).

IMPORTÂNCIA E CONCEITO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

O motivo da avaliação institucional é que ela vem para garantir uma boa qualidade do ambiente de ensino para os estudantes, dessa forma, através da coletividade, torna-se necessário uma escola que

procure soluções para essa melhora, e para essa procura é preciso que as escolas se tornem contemplativas sobre a realidade de seus ambientes, considerando em finalidade também que todos os educadores façam parte da avaliação. Por isso, a avaliação institucional é um processo permanente, dinâmico e transformador do contexto social, político, econômico e cultural.

Por a escola ser uma instituição formativa muito estimada e crucial na sociedade, existe uma demanda cada vez maior para que tenha um melhor desempenho no quesito ensino-aprendizagem dos alunos, por isso, a avaliação institucional também existe para

> Identificar aspectos concretos, formais e informais, explícitos ou não, internos e externos, que viabilizam a realização dos objetivos e fins educacionais propostos num projeto institucional. [...]Nesta perspectiva, a avaliação institucional tem um caráter formativo, está voltada para a compreensão e promoção da autoconsciência da instituição escolar. (BRANDALISE, 2011, pg. 318)

Sendo vista como “processo que permeia o trabalho educativo e o aprimoramento do processo de gestão escola” (BRANDALISE, 2011, pg. 321), a avaliação não é algo que tem objetivos pré-escolhidos, moldados igualmente para todas as escolas, que tem como foco a padronização, como na avaliação de sistemas, mas sim uma avaliação que leva em consideração a individualidade de cada escola, e visando a melhora da qualidade da educação da mesma, por isso devem participar de sua montagem os integrantes da organização da educação.

Além disso, a avaliação leva em consideração a realidade do aluno, como diz Brandalise “A avaliação institucional interna ou autoavaliação constitui-se num processo de busca da realidade escolar, com suas tendências, seus saberes, seus conflitos e dilemas” (2011, pg. 322), ao saber desses problemas a escola deve dar apoio e promover mudanças educativas a partir disso, pois de acordo com Freitas “A cultura do aluno não pode ser o ponto de chegada, ainda que possa ser o ponto de partida” (2009, pg.40).

Ao realizar esse processo avaliativo, a escola é possibilitada de observar a si criticamente para refletir e melhorar seu desempenho através dos resultados, é um processo que leva em conta o diálogo, a diversidades e as organizações internas escolares, além de ser um exercício de desenvolvimento profissional dos educadores da escola, uma responsabilidade da sociedade e uma avaliação que será realmente utilizada.

Existe também um conceito muito importante que está diretamente relacionada à Avaliação Institucional: a qualidade negociada, que diz respeito a um processo bilateral de responsabilização, onde a escola e

> Seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação. O

> apropriar-se dos problemas da escola *inclui* um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento dela. Mas inclui, igualmente, o compromisso dos que fazem a escola com os resultados dos seus alunos. (FREITAS, 2009, pg. 36).

Portanto, de acordo com Mary Ângela Teixeira Brandalise, no texto “Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas” (2011) além dessas justificativas já citadas, existem também outras razões que expõem a necessidade da existência das avaliações institucionais, como as de ordem socioeconômica, avaliando a contenção de recursos financeiros, democratização da sociedade e o desenvolvimento de processos de participação social, a pressão da opinião pública, que leva a comparação entre escolas; razões de ordem político-administrativas, como a sociedade ter se tornado mais exigente em relação ao desempenho escolar e a diminuição das desigualdades sociais, o aumento da autonomia das escolas; razões científico-pedagógicas, como as novas abordagens sobre os problemas escolares, avaliação progressiva da escola para inovar, e a evolução das concepções de avaliação da educação, valorizando fatores internos e externos a sala de aula; e razões de ordem legal, como mudanças na LDBEN 9394/96, que levam para a autonomia da escola e a necessidade de sua avaliação como parte central da administração, por motivos como esses, as escolas precisam se avaliar para atender tais exigências.

METODOLOGIA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Para que haja um resultado real na avaliação, é necessário uma sistematização do processo, com haja etapas detalhadas e planejadas para a realidade local na construção interna da avaliação, escolhendo o que será avaliado, quais dimensões, quem irá avaliar, qual o objetivo da análise, com quais recursos, como será feita a organização, como será a análise de dados posteriormente, como será a proposta de intervenção, e todo um conjunto de planejamento por parte da escola e da comunidade educadora, desde o diagnóstico, a ação de desenvolvimento e avaliação dos resultados.

Dessa forma, tal processo é qualitativo “utilizando também aspectos quantitativos, tendo por objetivo a construção de um processo de avaliação coletivo, flexível, transparente, negociado, consistente e principalmente confiável.” (CPA MOURA LACERDA, não paginado). Além de ser

> Um processo permanente, tem como principal função inventariar, harmonizar, tranquilizar, apoiar, orientar, reforçar e corrigir os aspectos avaliados. Ela é incorporada no ato do ensino e integrada na ação de formação, caracterizando-se como um importante instrumento de melhoria da qualidade do ensino na medida em que permite a identificação de problemas. O educador é informado sobre o desenvolvimento da aprendizagem e o educando sobre os seus sucessos e suas dificuldades.
> Assim, a avaliação institucional possibilita a reestruturação do processo educacional e a introdução de mudanças na Instituição. (CPA MOURA LACERDA, não paginado)

Após a sistematização das etapas, categorias de análise e indicadores, vem à etapa da escolha dos instrumentos e métodos que serão utilizados para aplicação da autoavaliação para coleta de informações, podendo ser questionários, entrevistas, portfólio, seminários, pesquisa em arquivos

escolares, análise de documentos, análise quantitativa, relatórios, dentre outros (BRANDALISE, 2011, p.12) os quais podem ser aplicados em grupos ou individualmente.

A escolha dos instrumentos de avaliação deve considerar sua adequação às dimensões, categorias e indicadores estabelecidos no projeto. Entretanto, é importante destacar que nenhum instrumento, por si só, é capaz de abarcar toda a complexidade do processo avaliativo. Dessa forma, a combinação de diferentes instrumentos torna-se uma estratégia relevante, uma vez que permite a complementaridade das informações e contribui para uma avaliação mais ampla e precisa (Brandalise, 2011).

Brandalise (2011) ainda destaca que essa avaliação pode ser guiada por algumas reflexões fundamentais, tais como: quais transformações são necessárias para aprimorar a escola; de que maneira essas mudanças podem ser planejadas e acompanhadas ao longo do tempo; e como é possível avaliar os resultados e os impactos das ações implementadas.

RESULTADO DA AVALIAÇÃO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Por ser uma avaliação que não tem nenhum órgão público exigindo que a escola faça uma prova institucional, muito se questiona para que serve tal avaliação: ela é aquela que media os dados externos e internos e usa-os para solucionar os problemas escolares e “recuperar a dimensão coletiva do projeto político-pedagógico” (FREITAS, 2009, pg.35).

Por isso existe uma grande relação entre a avaliação institucional e o PPP, afinal “Ele reflete compromissos do coletivo. Por projeto político-pedagógico entendemos uma proposta de trabalho elaborada coletivamente que orienta (e responsabiliza) a ação de seus atores” (FREITAS, 2009, pg.40), e isso é justamente o que a avaliação institucional também visa: um trabalho coletivo, reflexivo, e protagonizado pela escola. “Entender o planejamento como mecanismo fundamental e imprescindível para o bom desempenho e sucesso de qualquer organização, partindo do princípio que é nesta etapa que são definidas as ações necessárias para alcançar as metas estabelecidas” (AMORIM, BATISTA, não paginado)

Porém não basta ser feita uma análise descriteriosa da escola, apenas para cumprir com o projeto político-pedagógico, afinal, ela é algo que exige tempo, dedicação e recursos, e necessária como base para mudar o PPP a partir dos dados resultante

> A avaliação institucional permite, pois, ao coletivo das escolas e aos gestores do nível central que se beneficiem complementarmente dos dados da avaliação [...]. Isso contribui para que as prioridades possam ser revistas e reposicionadas a partir das demandas do processo político-pedagógico. (FREITAS, 2009, pg.38)

Finalmente, os resultados obtidos através da avaliação são submetidos a uma análise e discussão em grupo pela equipe escolar, funcionando como um suporte para a revisão e o aprimoramento do

Projeto Político-Pedagógico (PPP). Com base nas questões orientadoras e nas oportunidades de melhorias identificadas para a escola, são estabelecidas metas, ações e encaminhamentos que passam a fazer parte do documento.

Em seguida, esses resultados são discutidos de maneira contínua em reuniões pedagógicas e em momentos voltados para a análise dos Indicadores de Qualidade, o que permite o monitoramento das ações propostas e a reflexão sobre os progressos realizados. Nesse processo, os professores, a equipe gestora e os demais profissionais da instituição planejam projetos, desenvolvem estratégias e promovem alterações nas práticas pedagógicas com a finalidade de concretizar as metas definidas no PPP.

Além disso, a avaliação é um processo contínuo e cíclico, que pode ser revisitado ao fim de cada semestre, ano letivo ou sempre que necessário. Essa reavaliação possibilita a verificação dos aspectos que já registraram melhorias, além de identificar novas demandas e desafios, favorecendo o aprimoramento contínuo das ações realizadas pela instituição escolar.

DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO

De acordo com Síveres, L., e Santos (2018), um dos fatores que mais dificultam a aplicação de uma boa avaliação institucional é a falta de gestão democrática nas escolas. A gestão não busca uma opinião dos profissionais que atuam no ambiente, o que dificulta entender a necessidade de uma autorreflexão.

Como decorrência desse aspecto, é possível ressaltar como elementos desafiadores para o avanço da avaliação institucional a ausência de uma cultura voltada à avaliação, a visão da avaliação como meramente um procedimento burocrático, a resistência de certos profissionais em relação a qualquer forma de avaliação e a escassez de tempo e oportunidades para conduzir esse processo.

Além disso, outras particularidades que dificultam a implementação desse processo são: a falta de participação da comunidade e dos alunos na tomada de decisões escolares; a falta de apoio de órgãos centrais, não incentivando um preparo para esse momento; a mudança de gestões com visões diferentes sobre a esse processo, trazendo a cada troca, uma valorização ou desvalorização a avaliação institucional, criando uma instabilidade, ao invés de perdurar essa prática, já que teria sido incorporada à cultura das escolas.

Para sintetizar, a raiz desses desafios é a falta de instrumentos normativos que implementem a avaliação institucional para a Educação Básica de forma obrigatória e formativa, diferentemente do Ensino Superior, que têm:

> A exemplo disso, a publicação, em 14.04,2004, da Lei nº 10.861, instituindo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que prevê a criação de Comissões Próprias de Avaliação (CPA), com o objetivo de proceder à autoavaliação nas Instituições de Ensino Superior (IES). (Escola de Saúde Pública do Ceará, 2020, não paginado).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, então, que a avaliação Institucional é essencial para aprimorar a qualidade do ensino, pois possibilita que a instituição educacional faça uma reflexão crítica sobre sua realidade, identifique desafios e elabore estratégias para seu avanço.

Neste estudo, fica claro que a avaliação institucional possui um caráter formativo, participativo e colaborativo, envolvendo múltiplos integrantes da comunidade escolar na avaliação dos pontos fortes e fracos da escola. Nesse sentido, seu propósito vai além da criação de diagnósticos, tendo como meta promover mudanças significativas que favoreçam a melhoria das condições de ensino e aprendizado. Assim, a avaliação deixa de ser encarada como um evento isolado e se transforma em um processo constante de análise, planejamento, acompanhamento e revisão das ações escolares.

Foi notável a ligação essencial entre a avaliação institucional e o Projeto Político-Pedagógico. As informações obtidas por meio da autoavaliação servem de base para a reavaliação das metas, prioridades e estratégias definidas coletivamente pela escola, registradas no PPP. Com os dados coletados e discutidos, educadores, gestores e demais profissionais têm a chance de elaborar projetos, ajustar práticas pedagógicas e implementar ações mais adequadas às necessidades identificadas.

Entretanto, mesmo com sua importância, a aplicação da avaliação institucional ainda encontra barreiras consideráveis, como a falta de uma cultura de avaliação bem estabelecida, a oposição de certos profissionais, a escassez de tempo para conduzir o processo, a vulnerabilidade da gestão democrática e a ausência de políticas públicas que assegurem sua execução de maneira sistemática na Educação Básica.

Outro aspecto relevante observado é a natureza cíclica da avaliação institucional. Após a implementação das ações planejadas, é crucial monitorar os resultados e revisar, em períodos regulares, o processo avaliativo, analisando os avanços realizados e os entraves ainda existentes. Essa abordagem ajuda a desenvolver uma cultura de reflexão.

Diante disso, conclui-se que a avaliação institucional possui grande potencial para contribuir com a transformação dos problemas vivenciados no cotidiano escolar, respondendo à questão que orientou esta pesquisa. Portanto, mais do que um procedimento administrativo, a avaliação institucional deve ser compreendida como um processo contínuo de construção coletiva, capaz de promover mudanças significativas e duradouras no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Elaine S. BATISTA, Michelle E. Al - **Avaliação Institucional** - Unidade I - Módulo 2.

BRANDALISE, Mary A. T. **Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas**. In: Olhar de professor. Ponta Grossa, 2011.

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO. **O que é Avaliação Institucional.** Centro Universitário Moura Lacerda.

ESCOLA DE SAÚDE PÚBLICA DO CEARÁ PAULO MARCELO MARTINS RODRIGUES. **Avaliação Institucional.** In: Fortaleza: Escola de Saúde Pública do Ceará, 2020. 131 p. – CDD: 362.12.

FREITAS, L. C. et al. ***Avaliação Educacional*: caminhando pela contramão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SÍVERES, L., & SANTOS, J. R. de S. (2018). **Avaliação institucional na educação básica: os desafios da implementação**. Estudos Em Avaliação Educacional, 29(70), 222–253.



A COMPLEXIDADE DA GESTÃO ESCOLAR E A INTEGRAÇÃO DOS SABERES: REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO FORMATIVO DO GESTOR ESCOLAR

THE COMPLEXITY OF SCHOOL MANAGEMENT AND THE INTEGRATION OF KNOWLEDGE: REFLECTIONS ON THE SCHOOL MANAGER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT JOURNEY

JUAN ARTUR DE OLIVEIRA
Graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Bandeirantes(2012), Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2015); Especialista em Educação em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal de São Paulo (2022), Especialista em Educação em Ciência e Tecnologia pela Universidade Federal do ABC (2022); Professor de Ensino Fundamental II - Geografia - lotado na EMEF Alferes Tiradentes, Professor de Educação Básica II - Geografia - na EE Heloisa Carneiro.

RESUMO

A gestão escolar exige uma compreensão ampla da realidade educacional, articulando diferentes conhecimentos e experiências para enfrentar os desafios do cotidiano. Este artigo apresenta reflexões construídas a partir do percurso formativo realizado no Curso de Especialização em Gestão Escolar, destacando a integração entre teoria e prática, pesquisa e reflexão. A partir dos estudos, leituras, atividades e discussões desenvolvidas ao longo da especialização, busca-se compreender como a formação contribuiu para ampliar a visão sobre as dimensões pedagógica, administrativa, financeira, democrática e de gestão de pessoas. As reflexões dialogam especialmente com o pensamento complexo de Edgar Morin, considerando a necessidade de compreender a escola a partir das relações entre suas diferentes dimensões. O percurso formativo também evidenciou a importância da gestão participativa, do planejamento, da liderança, da gestão de pessoas, do acompanhamento pedagógico e da responsabilidade na utilização dos recursos públicos. Conclui-se que a formação do gestor constitui processo permanente de aprendizagem, no qual a integração dos saberes favorece uma atuação

profissional mais crítica, contextualizada e comprometida com a gestão democrática e com a qualidade da educação.

Palavras-chave: Gestão escolar; Formação continuada; Gestão democrática; Pensamento complexo; Integração dos saberes

ABSTRACT

School management requires a broad understanding of the educational reality, integrating diverse knowledge and experiences to address daily challenges. This article presents reflections based on the training journey undertaken during a School Management Specialization Course, highlighting the integration of theory and practice, research, and reflection. Drawing on the studies, readings, activities, and discussions conducted throughout the specialization, the aim is to understand how this training broadened perspectives regarding pedagogical, administrative, financial, and democratic dimensions, as well as people management. These reflections engage particularly with Edgar Morin's concept of complex thought, acknowledging the need to understand the school through the interrelationships of its various dimensions. The training process also underscored the importance of participatory management, planning, leadership, people management, pedagogical monitoring, and responsible use of public resources. The study concludes that the training of school managers is an ongoing learning process in which the integration of knowledge fosters professional practice that is more critical, contextualized, and committed to democratic management and the quality of education.

Keywords: School management; Continuing education; Democratic management; Complex thought; Integration of knowledge

INTRODUÇÃO

A gestão escolar envolve desafios cada vez mais complexos, exigindo do gestor a capacidade de compreender a realidade educacional de forma integrada, articulando aspectos pedagógicos, administrativos, legais e sociais que envolve toda a comunidade escolar. Nesse contexto, a formação continuada torna-se fundamental para ampliar conhecimentos, fortalecer a prática profissional e desenvolver uma postura crítica diante das demandas presentes no cotidiano das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, de maneira a valorizar o contexto social a qual a instituição está inserida, escutando a comunidade de maneira participativa.

Ao longo do curso de Especialização em Gestão Escolar, essa compreensão foi sendo construída por meio da articulação entre os referenciais teóricos estudados, das atividades propostas, das

discussões desenvolvidas nos fóruns e das sínteses elaboradas durante o percurso formativo. Cada etapa do curso proporcionou momentos de reflexão e de diálogo entre teoria e prática, permitindo revisitar experiências profissionais à luz de novos conhecimentos e compreender a gestão escolar como um processo dinâmico, coletivo e em constante construção, pois a escola é viva e enquanto gestores, temos que mantê-la pulsante, sendo um referencial dentro da comunidade a qual ela está inserida.

Nessa perspectiva, este Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado no formato de síntese integradora, busca reunir as aprendizagens construídas ao longo da especialização, evidenciando como a integração dos conhecimentos produzidos contribuiu para ampliar a compreensão sobre a gestão educacional. Mais do que reunir conteúdos estudados, este trabalho representa um exercício de reflexão sobre o percurso formativo vivenciado, demonstrando como a construção coletiva do conhecimento favoreceu uma atuação profissional mais crítica, contextualizada e comprometida com os princípios da gestão democrática e com a qualidade da educação, valorizando a participação de toda a comunidade escolar promovendo assembleias e discussões no que chamamos de instancias participativas e seus colegiados dentro das instituições.

UM NOVO OLHAR PARA A GESTÃO ESCOLAR

O percurso desenvolvido ao longo da Especialização em Gestão Escolar proporcionou uma compreensão mais ampla sobre a complexidade da gestão educacional, evidenciando que o trabalho do gestor ultrapassa as atribuições administrativas e envolve a articulação entre as dimensões pedagógica, financeira, administrativa e de gestão de pessoas. Ao longo do curso, os diferentes componentes curriculares dialogaram entre si, permitindo compreender que essas dimensões não atuam de forma isolada, mas se complementam na organização do trabalho escolar e na promoção de uma educação pública de qualidade. Outrossim, de maneira perceptível ao longo do percurso formativo, está a relação entre a troca de experiências dos estudantes, haja vista, estarem em realidades diferentes, face ao município ou esfera administrativa a qual a unidade de exercício está inserida, isso proporcionou uma reflexão mais coesa dos referencias teóricos.

Logo, as leituras realizadas, as aulas assíncronas, os debates promovidos nos fóruns e as atividades reflexivas propostas ao longo da especialização favoreceram uma aprendizagem contínua, na qual teoria e prática estiveram permanentemente articuladas. As discussões fundamentadas em autores como Edgar Morin contribuíram para compreender a escola como um espaço complexo, cujos desafios exigem uma visão integrada, capaz de relacionar diferentes saberes e superar análises fragmentadas da realidade educacional. Essa perspectiva tornou-se recorrente durante o curso, reforçando a necessidade de um gestor que compreenda o contexto escolar em sua totalidade e estabeleça conexões entre as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e a gestão institucional.

Nesse processo formativo, ganharam destaque as reflexões sobre a liderança e a gestão de pessoas, compreendidas como elementos essenciais para a construção de um ambiente escolar colaborativo, participativo e comprometido com os objetivos educacionais. Da mesma forma, as

discussões relacionadas à gestão pedagógica evidenciaram que o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, o planejamento, a avaliação e o fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico constituem responsabilidades indissociáveis da atuação do gestor escolar, exigindo capacidade de mobilizar a equipe e promover processos permanentes de diálogo e formação.

Outro aspecto relevante do percurso foi o aprofundamento das discussões sobre a gestão administrativa e financeira, especialmente no que se refere ao planejamento, à correta aplicação dos recursos públicos e à prestação de contas. As atividades desenvolvidas ao longo da especialização reforçaram que a gestão dos recursos financeiros não representa apenas o cumprimento de procedimentos legais, mas um instrumento de garantia da transparência, da responsabilidade administrativa e da efetivação das ações previstas no planejamento escolar. Essa compreensão ampliou a percepção sobre a necessária integração entre planejamento, execução orçamentária e objetivos pedagógicos, demonstrando que a gestão financeira deve estar a serviço da aprendizagem e da melhoria das condições de funcionamento da escola.

A escrita acadêmica também ocupou papel central nesse percurso formativo. Mais do que registrar conhecimentos, as produções textuais elaboradas durante o curso constituíram oportunidades de aprofundar estudos, sistematizar reflexões e estabelecer relações entre os referenciais teóricos e a prática profissional. Nesse sentido, escrever, pesquisar e participar das discussões propostas deixaram de representar apenas exigências acadêmicas para se tornarem instrumentos de análise crítica e de produção do conhecimento, fortalecendo uma postura investigativa diante dos desafios da gestão escolar. Essa perspectiva dialoga com a compreensão de que a escrita é parte do próprio processo de aprendizagem e da construção da autonomia intelectual.

Ao longo da especialização, tornou-se evidente que a formação do gestor escolar demanda um processo permanente de reflexão, no qual diferentes conhecimentos se articulam para subsidiar a tomada de decisões e a construção de práticas mais qualificadas. As experiências vivenciadas durante o curso reafirmaram que a gestão escolar exige sensibilidade para conduzir pessoas, competência para organizar processos administrativos e financeiros, compromisso com a dimensão pedagógica e capacidade de compreender a escola como um espaço coletivo, dinâmico e em constante transformação. Mais do que ampliar conhecimentos específicos, o percurso formativo contribuiu para consolidar uma visão integrada da gestão educacional, fortalecendo uma atuação profissional pautada na reflexão, no diálogo e na melhoria contínua da educação pública.

UMA NOVA PRÁTICA DE GESTÃO A PARTIR DA ESPECIALIZAÇÃO

A principal contribuição da Especialização em Gestão Escolar foi possibilitar a construção de uma visão integrada da gestão educacional, superando a compreensão fragmentada dos processos que constituem o cotidiano da escola. Ao longo do curso, as sínteses produzidas em cada componente curricular evidenciaram que as diferentes dimensões da gestão seja ela: pedagógica, administrativa, financeira, democrática e de pessoas, não podem ser analisadas isoladamente, pois se influenciam

continuamente e repercutem, de forma direta, na aprendizagem dos estudantes e na organização do trabalho escolar, e que a comunidade deve ser escutada a todo o momento, pois a escola é para a comunidade e não para o gestor, logo as instancias participativas, tem que ser realmente atuantes no contexto escolar, para que a escola permaneça viva.

É importante salientar que essa perspectiva dialoga com o pensamento de Edgar Morin ao defender que a realidade educacional deve ser compreendida a partir das relações estabelecidas entre as partes e o todo. Para o autor, o conhecimento torna-se mais significativo quando é contextualizado e organizado de forma a permitir a compreensão da complexidade dos fenômenos, rompendo com modelos de ensino baseados exclusivamente na compartimentalização dos saberes. Essa concepção esteve presente em diferentes momentos da especialização e possibilitou compreender que a atuação do gestor escolar exige a capacidade de estabelecer conexões entre as políticas públicas, os processos pedagógicos, a gestão administrativa e as relações humanas que permeiam o ambiente escolar, tornando assim o papel do gestor escolar, mais complexo e realmente ligado aos interesses da comunidade escolar a qual a unidade está inserida, possibilitando a completa execução do Projeto Político Pedagógico - PPP.

Ao revisitar as sínteses elaboradas durante o curso, observa-se que diversos temas convergiram para um mesmo princípio: a gestão escolar precisa estar fundamentada no planejamento, na participação coletiva e na tomada de decisões orientadas por evidências e pelo compromisso com a aprendizagem. Questões relacionadas à liderança, à gestão de pessoas, à mediação de conflitos, ao fortalecimento da gestão democrática e ao acompanhamento pedagógico mostraram-se complementares, evidenciando que nenhuma dessas ações alcança resultados satisfatórios quando desenvolvida de forma isolada. A efetividade da gestão depende da capacidade de integrar pessoas, processos e objetivos em torno de um projeto comum de educação.

As reflexões construídas ao longo das disciplinas também ampliaram a compreensão sobre a responsabilidade do gestor na condução dos recursos públicos. O planejamento financeiro, a execução orçamentária e a prestação de contas deixaram de ser percebidos apenas como exigências administrativas e passaram a ser compreendidos como instrumentos estratégicos para viabilizar as ações previstas no Projeto Político-Pedagógico e garantir maior transparência na utilização dos recursos destinados à escola. Essa compreensão evidencia que a gestão financeira não constitui uma dimensão paralela ao trabalho pedagógico, mas um elemento indispensável para assegurar as condições necessárias ao desenvolvimento das atividades educacionais.

Outro aspecto recorrente nas sínteses foi a valorização da gestão de pessoas como elemento estruturante da organização escolar. As discussões realizadas ao longo da especialização demonstraram que liderar uma equipe exige muito mais do que distribuir atribuições ou acompanhar resultados. Pressupõe criar espaços de diálogo, incentivar o trabalho colaborativo, promover processos formativos e construir relações baseadas na confiança, no respeito e na corresponsabilidade. A aprendizagem dos

estudantes, nesse contexto, passa a ser compreendida como resultado de um trabalho coletivo, no qual professores, gestores, funcionários, estudantes e famílias compartilham responsabilidades na construção de uma escola democrática e comprometida com a formação integral.

Da mesma forma, a dimensão pedagógica permaneceu como eixo articulador das demais áreas da gestão. As discussões sobre currículo, avaliação, planejamento e acompanhamento das aprendizagens reforçaram que todas as decisões administrativas e organizacionais devem convergir para a finalidade principal da escola: garantir o direito de aprender. Essa compreensão fortaleceu a percepção de que o gestor escolar precisa acompanhar continuamente os processos pedagógicos, promovendo condições para que a equipe docente desenvolva seu trabalho de maneira planejada, colaborativa e alinhada aos objetivos educacionais da unidade, que foram amplamente discutidas em todas as instâncias participativas (Como o conselho de Escola e as comissões internas), para aprovação do Projeto Político Pedagógico - PPP, bem como da sua execução, manutenção e revisão.

A produção das sínteses, aliada às leituras, às aulas assíncronas e às discussões realizadas nos fóruns, constituiu um importante exercício de reflexão crítica. Conforme discutido no texto Escrita Acadêmica como prática formativa, escrever, analisar e dialogar sobre diferentes referenciais teóricos favorece a construção do conhecimento e amplia a capacidade de interpretar a realidade de forma crítica e fundamentada. Durante a especialização, a escrita deixou de representar apenas um instrumento de avaliação para tornar-se um espaço de elaboração do pensamento, no qual foi possível relacionar os conteúdos estudados às experiências profissionais e às demandas concretas da gestão escolar.

Ao integrar os conhecimentos construídos ao longo da especialização, tornou-se evidente que os desafios enfrentados pela escola pública não comportam respostas simples ou soluções isoladas. Cada situação demanda análise do contexto, diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos e capacidade de articular conhecimentos provenientes de diversas áreas. Essa compreensão reforçou uma postura profissional mais reflexiva, pautada na análise crítica das políticas educacionais, na valorização do planejamento, na gestão participativa e na busca permanente pela melhoria da qualidade da educação.

Mais do que ampliar conhecimentos específicos, a especialização contribuiu para consolidar uma forma de pensar a gestão escolar fundamentada na integração dos saberes, na reflexão crítica e na compreensão da escola como um espaço de construção coletiva. Esse percurso formativo reafirmou que a atuação do gestor escolar exige aprendizagem permanente, abertura ao diálogo e capacidade de relacionar teoria e prática na condução dos processos educativos, fortalecendo uma atuação comprometida com a gestão democrática, com a formação humana e com a efetivação do direito à educação de qualidade, norteando a educação integral, como uma ferramenta de transformação social e de espaços sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste Trabalho de Conclusão de Curso permitiu compreender que a formação do gestor escolar é resultado de um processo contínuo de construção e integração de conhecimentos, no qual teoria e prática se complementam para ampliar a compreensão da realidade educacional, que mesmo em diferentes Munícipios do Brasil, se mostra muito parecida no que diz respeito a desafios e pontos a melhorar. Ao retomar as sínteses produzidas ao longo da especialização, tornou-se evidente que os diferentes temas abordados não constituem saberes isolados, mas dimensões interdependentes que, articuladas, fortalecem a capacidade de analisar, planejar e conduzir os processos de gestão escolar de forma mais crítica, consciente e contextualizada.

Os estudos desenvolvidos durante o curso, aliados às leituras, às aulas assíncronas, às discussões nos fóruns e às atividades propostas, possibilitaram aprofundar reflexões sobre liderança, gestão de pessoas, gestão pedagógica, planejamento, políticas públicas, gestão administrativa e financeira, evidenciando que todas essas dimensões convergem para um objetivo comum: garantir condições para que a escola cumpra sua função social e assegure o direito à aprendizagem com qualidade e equidade, de maneira integral a toda a comunidade escolar, desmistificando que o integral é o período de permanência dos estudantes na escola e elucidando que a educação integral, trabalha o ser humano e envolve toda a comunidade escolar. Nesse percurso, as contribuições de Edgar Morin reforçaram a necessidade de compreender a educação a partir da complexidade das relações que a constituem, enquanto as reflexões sobre a escrita acadêmica evidenciaram que pesquisar, escrever e refletir são processos fundamentais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de uma postura profissional investigativa.
Mais do que ampliar conhecimentos técnicos, a especialização contribuiu para consolidar uma forma de compreender a gestão escolar pautada na integração dos saberes, na valorização do trabalho coletivo e na reflexão permanente sobre a prática profissional. Esse percurso reafirmou a importância de fundamentar as decisões em princípios pedagógicos, administrativos e éticos, reconhecendo que a qualidade da educação depende da articulação entre planejamento, participação, transparência e compromisso com a formação integral dos estudantes.

Por fim, conclui-se que a formação do gestor escolar não se encerra com a conclusão deste curso. Ao contrário, fortalece o compromisso com a formação continuada, com a atualização permanente e com a busca por práticas cada vez mais qualificadas, capazes de responder aos desafios da escola pública contemporânea. Permanece, assim, a convicção de que aprender é um processo contínuo e a compreensão de que a integração dos conhecimentos constitui um dos principais caminhos para o fortalecimento da gestão democrática e para a construção de uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

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.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LÜCK, Heloísa. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar). Curso de Especialização em Gestão Escolar. Orientações gerais para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC-Síntese). Material didático disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). São Carlos: UFSCar.



LITERATURA INFANTIL E LUDICIDADE NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

CHILDREN'S LITERATURE AND PLAYFULNESS IN THE SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

JUCIMARY RODRIGUES DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Cidade de São Paulo (2023); Especialista em Neuropsicologia pela Faculdade Conecta – FACONNECT (2026); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – CEU EMEF Jardim Paulistano

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições da literatura infantil e da ludicidade para a inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA), considerando a mediação docente e a organização de ambientes acessíveis de aprendizagem. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, que busca analisar e refletir sobre a temática, por meio de estudos sobre educação inclusiva, da leitura literária, da formação de professores e do desenho universal para aprendizagem, apoiada em documentos normativos. A análise indica que as propostas de narrativas, bem como da leitura compartilhada, apoiada em propostas de dramatização e de reconto, além do uso de recursos visuais e de jogos simbólicos podem ampliar a participação do estudante, seja por meio da linguagem, da imaginação e/ou da interação social, elementos fundamentais quando articulados aos objetivos curriculares e às singularidades dos estudantes. Os resultados também mostram que tais recursos não produzem inclusão por si mesmos e que sua efetividade depende de planejamento flexível, da mediação docente, além do apoio em um processo de avaliação formativa e de trabalho colaborativo e formação docente contínua. Conclui-se que a literatura, compreendida como experiência estética e direito cultural, pode constituir um eixo pedagógico inclusivo, desde que não seja reduzida a instrumento terapêutico nem utilizada para normalizar comportamentos, mas, sim para garantir acesso ao currículo, ao processo de autoria e de pertencimento.

Palavras-chave: educação inclusiva; transtorno do espectro autista; literatura infantil; ludicidade; formação docente.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of children's literature and playful activities to the school inclusion of students with autism spectrum disorder (ASD), considering teacher mediation and the organization of accessible learning environments. It is a qualitative bibliographic study that seeks to analyze and reflect on the subject through research on inclusive education, literary reading, teacher training, and Universal Design for Learning, grounded in regulatory documents. The analysis indicates that narrative-based approaches and shared reading—supported by dramatization, retelling, visual aids, and symbolic play—can enhance student participation through language, imagination, and/or social interaction. These elements are fundamental when aligned with curricular objectives and the students' unique characteristics. The results also show that such resources do not generate inclusion on their own; their effectiveness depends on flexible planning, teacher mediation, formative assessment, collaborative work, and continuous teacher training. The study concludes that literature—understood as an aesthetic experience and a cultural right—can serve as an inclusive pedagogical axis, provided it is neither reduced to a therapeutic tool nor used to normalize behaviors, but rather employed to ensure access to the curriculum, the process of authorship, and a sense of belonging.

Keywords: inclusive education; autism spectrum disorder; children's literature; playfulness; teacher training.

INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso de estudantes público da educação especial às classes comuns constitui uma conquista histórica, mas, a matrícula, isoladamente, não assegura a participação, bem como a aprendizagem nem mesmo o pertencimento. A educação inclusiva exige que a escola identifique e remova barreiras presentes em diversos elementos, entre os quais, se destacam o currículo, as práticas docentes e os modos de avaliação. Além disso, as relações e a organização institucional também precisam ser revistas para que se compreenda o desenvolvimento integral do individuo. Esta compreensão ao ser implementada em ações, desloca o foco de uma suposta “inadequação” do estudante, que diante das especificidades do seu diagnóstico, esbarra inicialmente na não adequação ao processo didático pedagógico proposto para a maioria dos estudantes, passando assim a vivenciar situações que se tornam possíveis de serem adaptadas para as condições concretas oferecidas pelo sistema educacional. Afinal, não basta inserir o aluno em uma estrutura inalterada, é preciso planejar experiências que acolham diferentes maneiras de perceber, comunicar, relacionar-se e demonstrar conhecimentos (UNESCO, 2017; MANTOAN, 2006).

No caso especifico do transtorno do espectro autista (TEA), a heterogeneidade é um dado central, ao se estabelecer que o diagnóstico reúne manifestações diversas relacionadas à comunicação e à interação social, bem como padrões restritos ou repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Entretanto, a descrição clínica não determina, por si, o percurso escolar, a capacidade de aprender ou o tipo de apoio necessário. Estudantes com o mesmo diagnóstico podem apresentar repertórios linguísticos, sensoriais, cognitivos e socioemocionais muito distintos. Por isso, práticas baseadas em rótulos ou expectativas uniformes tendem a restringir oportunidades, enquanto a observação pedagógica e a escuta do próprio estudante permitem reconhecer potencialidades, interesses e barreiras específicas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022).

A legislação brasileira oferece fundamentos importantes para essa mudança, assim, amparado no que especicifica e se destaca na Lei nº 12.764/2012 reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando o acesso à educação e prevê o acompanhante especializado quando comprovada a necessidade. A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, reafirma o direito a um sistema educacional inclusivo e à adoção de medidas individualizadas e coletivas que favoreçam acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 2012; BRASIL, 2015). Estes dispositivos devem ser lidos como compromissos com a eliminação de barreiras, não como justificativa para separar o estudante das experiências comuns do currículo.

Entre as possibilidades pedagógicas, a literatura infantil ocupa lugar privilegiado porque articula linguagem, imaginação, memória, emoção e vida coletiva. Ouvir e ler histórias, antecipar acontecimentos, relacionar texto e imagem, recontar, dramatizar e criar finais alternativos são práticas que possibilitam diferentes formas de entrada no universo simbólico. Quando associada à ludicidade, a literatura infantil, pode favorecer envolvimento, comunicação e intercâmbio entre pares sem transformar a aula em treinamento mecânico. A literatura também amplia o contato com conflitos, pontos de vista e modos de existir, oferecendo condições para que todas as crianças construam sentidos e participem da cultura escrita (ABRAMOVICH, 1997; COELHO, 2000; COSSON, 2014).

Diante disso, o problema que orienta este estudo se refere em que condições a literatura infantil e a ludicidade podem contribuir para a inclusão e a aprendizagem de estudantes com TEA na escola comum? O objetivo geral é analisar essas contribuições, considerando o papel da mediação docente, do planejamento acessível e da formação profissional. Especificamente, busca-se, discutir a inclusão como acesso, a participação e a aprendizagem; compreender a leitura literária como experiência estética e cultural; sistematizar estratégias pedagógicas flexíveis; e examinar limites que precisam ser enfrentados para evitar práticas estereotipadas ou excludentes.

Para responder a essa questão, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, baseada em livros, artigos científicos, documentos normativos e estudos sobre educação inclusiva, literatura infantil, ludicidade, formação docente e escolarização de estudantes com TEA. O material foi organizado e analisado em eixos temáticos, buscando identificar as contribuições, os limites e as implicações dessas práticas para o planejamento pedagógico inclusivo.

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e finalidade analítico-reflexiva. Por meio desse formato, é possível examinar conceitos, resultados e controvérsias já publicados, estabelecendo relações entre diferentes campos de conhecimento (LAKATOS; MARCONI, 2011). O desenvolvimento deste artigo partiu de um conjunto de referências teóricas sobre educação inclusiva, literatura infantil, ludicidade e formação de professores. Também foram mapeados os marcos

legais brasileiros, as orientações internacionais e os estudos nacionais sobre escolarização de estudantes com TEA, para fundamentar a análise e a elaboração do texto.

A leitura do material foi organizada em quatro eixos temáticos. O principal aborda a inclusão como direito e processo de remoção de barreiras, seguido pelo tema da literatura e da ludicidade como experiências culturais. Para articular esses dois primeiros pontos, foi proposto o estudo sobre a mediação, a acessibilidade e participação do estudante com TEA e a formação docente e sua colaboração na inserção e permanencia do estudante na classe comum.

Como critério de fundamentação, foram privilegiados documentos oficiais e pesquisas acadêmicas diretamente relacionadas ao contexto escolar. As contribuições teóricas clássicas foram mantidas quando necessárias à compreensão da mediação, da leitura e da inclusão. Este estudo não pretende constituir revisão sistemática nem avaliar uma intervenção específica, sendo, portanto, que suas conclusões devem ser compreendidas como proposições fundamentadas para planejamento e investigação, e não como prescrição aplicável de modo idêntico a todos os estudantes.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, TEA E DIREITO À PARTICIPAÇÃO

A inclusão escolar pode ser compreendida como um processo contínuo de transformação das culturas, políticas e práticas da escola. Ainscow, Booth e Dyson (2006) destacam que o processo inclusivo, dependem da identificação de barreiras à presença, à participação e à aprendizagem, sendo necessário avaliar a qualidade da experiência escolar, a partir dos seguintes elementos: estar fisicamente na sala não significa participar das interações; participar de uma atividade não garante acesso ao conhecimento; e realizar tarefas paralelas, desconectadas do currículo, pode produzir uma inclusão apenas aparente.

Mantoan (2006) argumenta que a escola inclusiva questiona a lógica de homogeneização que organiza tempos, expectativas e avaliações a partir de um aluno ideal. O desafio, portanto, não está em elaborar um currículo inteiramente separado para cada diagnóstico, mas em garantir objetivos comuns por percursos flexíveis, com apoios necessários. Sob está otica, a diferença deixa de ser tratada como problema individual e passa a compor a própria condição da vida escolar. Tal perspectiva alinha-se à orientação da UNESCO (2017) de que todos os estudantes importam igualmente e de que equidade requer respostas capazes de enfrentar formas distintas de exclusão.

No cenário brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define a educação especial como modalidade transversal, orientando a articulação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o ensino comum (BRASIL, 2008). Quando se trata de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa articulação não pode resultar em transferência da responsabilidade pedagógica ao profissional de apoio ou ao atendimento especializado.

O professor da classe comum permanece responsável pelo currículo e pela aprendizagem de todos, devendo atuar de modo colaborativo com os profissionais especializados, a família e o próprio estudante.

Embora pesquisas com docentes apontem que a inclusão de alunos com TEA envolve dificuldades ligadas à comunicação, ao manejo da turma, ao planejamento e à insuficiência de apoios, mas também evidencia possibilidades construídas pela experiência, pela colaboração e pelo conhecimento do aluno (PIMENTEL; FERNANDES, 2014; CAMARGO et al., 2020). Assim, a resposta pedagógica precisa superar tanto a improvisação quanto a busca de receitas associadas ao diagnóstico. A efetiva avaliação pedagógica deve se fundamentar na observação rigorosa de como o estudante inicia as interações, quais temas mobilizam sua atenção, que recursos favorecem sua compreensão e de que modo ele expressa recusa ou interesse.

LITERATURA INFANTIL, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E LUDICIDADE

A literatura infantil não deve ser reduzida a um recurso voltado ao ensino do vocabulário, ou então como instrumento de controlar condutas ou meramente ilustrar conteúdos, pois, embora possa contribuir para diferentes aprendizagens, sua especificidade reside na elaboração estética da linguagem e na abertura a múltiplas interpretações. Abramovich (1997) ressalta que, a força das histórias está em sua capacidade dea provocar emoções, despertar a curiosidade e incentivar a imaginação. Coelho (2000), por sua vez, destaca que a literatura infantil se apresenta como fenômeno artístico e cultural com foco na formação do leitor, pois, ao entrar em contato com narrativas de qualidade, a criança não apenas recebe uma mensagem, mas, formula hipóteses, estabelece relações e relaciona sentidos.

A leitura literária se torna inclusiva quando todos têm acesso à obra e à comunidade de leitores, pois, de acordo com Cosson (2014) se faz necessário compreender o letramento literário como apropriação da literatura principalmante como construção de sentidos. Considerando a estruturação de um processo que requer encontro efetivo com o texto, bem como o compartilhamento de interpretações e continuidade. Para o estudante com TEA, isso implica preservar a complexidade da experiência, ao mesmo tempo que se oferecem apoios para antecipar a situação de leitura, bem como a promover meios de compreender a sequência narrativa, além de comunicar impressões e retomar passagens.

A mediação pode recorrer à leitura em voz alta, aos livros ilustrados, aos objetos de referência e aos cartões com personagens. Linhas do tempo visuais, pranchas de comunicação e recursos digitais acessíveis também podem contribuir para esse processo. Esses recursos não substituem a obra nem determinam uma única interpretação, mas oferecem diferentes possibilidades de participação, compreensão e expressão. Durante a leitura, por exemplo, o estudante pode comentar oralmente, apontar imagens, selecionar símbolos, organizar cenas, desenhar, dramatizar ou escrever. Ao permitir diferentes formas de resposta, o professor consegue perceber com mais clareza o que foi compreendido, sem limitar a experiência literária à capacidade de expressão oral.

A ludicidade acrescenta uma dimensão de escolha, de imaginação e também de participação, como destacado por Dohme (2003), já que se apresenta com o potencial das atividades lúdicas na aprendizagem, mas, cabe destacar que brincar não significa apenas executar uma tarefa apresentada como jogo, pois, a experiência lúdica envolve escolhas, participação e construção de significados. Na leitura, essa dimensão pode surgir de diferentes formas, seja ao brincar com os sons das palavras, representar personagens, imaginar cenários ou buscar pistas ao longo da história, fator presente especialmente na criação coletiva de narrativas e, sobretudo, no faz de conta, que permite à criança explorar situações, assumir diferentes papéis e atribuir novos sentidos ao que lê e vivência.

Neste contexto, um aspecto que merece atenção se refere a escolha das obras, uma vez, que essa deve ser feita com cuidado para evitar representações estereotipadas da deficiência. Embora esses livros possam contribuir para a identificação dos estudantes e ampliar as possibilidades de diálogo, algumas narrativas ainda reforçam ideias de piedade, superação ou heroísmo, como se a aceitação estivesse condicionada à mudança de características pessoais. Por isso, é importante que o acervo seja diversificado e apresente personagens com deficiência em diferentes contextos e histórias, sem limitar sua presença a obras que tenham a deficiência como tema central. Os interesses intensos ou hiperfocos dos estudantes também podem ser aproveitados como ponto de partida para aproximá-los da leitura, mas, é importante ampliar gradualmente essas escolhas, oferecendo contato com outros temas, gêneros e narrativas, de forma que o interesse inicial funcione como uma ponte para a leitura, sem restringir as possibilidades de construção de novos repertórios.

PLANEJAMENTO ACESSÍVEL E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Um fator fundamental se refere ao potencial que tanto a literatura quanto a ludicidade podem alcançar, mas, ao mesmo tempo, dependerem de planejamento intencional, no qual, o primeiro passo é definir o objetivo de aprendizagem, que objetiva entre outros, acompanhar a progressão de uma narrativa no contexto que pode inferir emoções, além de ampliar o repertório e por fim, produzir reconto ou até mesmo a participação de uma conversa literária, por exemplo. Nesse processo, cabe ao professor antecipar quais serão as barreiras a serem enfrentadas e oferecer caminhos distintos para acesso, envolvimento e expressão. Essa lógica, ao se referir aos estudos propostos por Cast (2024), apresenta relação ao Desenho Universal para a Aprendizagem, que propõe múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão, com o objetivo de ampliar o acesso a oportunidades significativas e desafiadoras.

Planejar a partir de uma perspectiva inclusiva não significa eliminar os apoios individualizados quando eles são necessários, mas, quando materiais e estratégias já são pensados para atender às diferentes formas de participação e aprendizagem da turma, muitas adaptações posteriores podem ser reduzidas. Ainda assim, um estudante com deficiência ou transtorno de aprendizagem podem necessitar de outros recursos ou adequações, como sistemas de comunicação aumentativa e alternativa, ampliação do tempo, antecipação de atividades, redução de estímulos ou uma mediação mais próxima. A escolha

desses apoios deve considerar as barreiras encontradas pelo estudante em cada situação, em vez de ser definida previamente apenas com base em seu diagnóstico.

Sendo assim, uma sequência de leitura pode começar pela apresentação da capa e pela construção de expectativas e durante a leitura, o professor pode alternar narração e pausas, destacando relações entre texto e imagem e permitindo assim, a participação sem exigir contato visual ou resposta imediata, e assim, os estudantes podem escolher entre recontar com cartões, representar uma cena, registrar por desenho ou texto, gravar áudio ou criar uma nova página.

Por fim, cabe destacar que a avaliação deve ocorrer ao longo de toda a sequência, considerando os avanços relacionados aos objetivos de aprendizagem, e não apenas a aparência do comportamento apresentado. Esses avanços podem ser percebidos de diferentes maneiras, como ao antecipar um acontecimento da história, ou ao estabelecer relações entre personagens. Pode ainda, se destacar ao selecionar uma imagem coerente com a narrativa, acrescentando elementos ao reconto, fazendo perguntas ou permanecendo envolvido na atividade por mais tempo, ainda que necessite de apoio. Portanto, ao dispor de registros descritivos, portfólios, produções dos estudantes e observações realizadas pelo professor o acompanhamento desse percurso e a identificação quando a mediação precisa ser ajustada, perpassam um processo didático fundamental, na perspectiva inclusiva. Desse modo, a avaliação assume um caráter formativo e passa a fazer parte de um processo contínuo de observar, interpretar, intervir e reavaliar.

MEDIAÇÃO DOCENTE, FORMAÇÃO E TRABALHO COLABORATIVO

A mediação é o elemento que transforma materiais em experiência pedagógica, pois, a delimitação de um livro acessível, de uma prancha de comunicação ou de um jogo, não garante a consolidação da aprendizagem, se não forem propostas e efetivadas, intervenções capazes de relacionar o recurso aos conhecimentos, bem como, às perguntas e às ações dos estudantes. O professor observa respostas, oferece modelos, reformula enunciados, cria oportunidades de troca e reconhece formas não convencionais de participação, fator que exige conhecimentos sobre currículo e leitura, além de compreensão das características do TEA e dos recursos de acessibilidade.

No entanto, a formação inicial do professor, frequentemente aborda a inclusão de modo genérico ou dissociado da prática, fator que Pimentel e Fernandes (2014) identificaram como inerentes as dificuldades e necessidade de apoio entre professores que trabalhavam com crianças autistas, com o objetivo de superar as lacunas da formação.

Camargo et al. (2020) também apontam desafios cotidianos no processo de escolarização e reforçam a importância de suporte aos docentes, pois, por meio das pesquisas realizadas, os autores, indicam que responsabilizar individualmente o professor, que muitas vezes não dispõe do tempo necessário de planejamento, não tem acesso a materiais e nem mesmo conta com a colaboração de outros colegas ou da gestão escolar, elementos que contribuem para reforçar as políticas de formação

deficitária, tendendo assim, a produzir culpa, insegurança e respostas improvisadas dos profissionais, principalmente no início da carreira.

Neste contexto, a formação continuada precisa partir de problemas reais do ensino, entre os quais, estudos de caso, análise de produções, observação de aulas, planejamento conjunto e discussão de barreiras, que permitem relacionar teoria e decisão pedagógica. Nóvoa (1995) defende uma formação construída pela reflexão crítica sobre as práticas e pela reconstrução permanente da identidade profissional. Nessa direção, aprender sobre TEA não equivale a acumular listas de sintomas, mas, significa ampliar a capacidade de interpretar situações, dialogar com o estudante e elaborar respostas educacionais fundamentadas.

Sendo assim, o trabalho colaborativo entre a equipe pedagógica distribui conhecimentos sem diluir responsabilidades e o professor da classe comum, bem como o profissional do atendimento educacional especializado e a equipe pedagógica podem definir objetivos, produzir materiais e observar a participação e avaliando a possibilidade de apoios. Além disso, profissionais da saúde podem contribuir com informações funcionais e recursos de comunicação, mas, nesse cenário, deve se limitar as decisões curriculares ao campo educacional. Por fim, a família oferece conhecimentos sobre modos de comunicação, além dos interesses, desconfortos e estratégias usadas em outros contextos e o estudante, por sua vez, deve ser consultado sempre que possível.

Há ainda uma dimensão institucional, que se refere aos horários para planejamento compartilhado, ao acervo acessível e a continuidade das informações entre etapas, além, dos protocolos de acolhimento e do acompanhamento pedagógico, pois esses são condições para que boas práticas não dependam exclusivamente da iniciativa individual. A gestão escolar deve promover uma cultura em que dificuldades sejam analisadas como responsabilidade coletiva, pois a formação e a organização do trabalho são, portanto, partes inseparáveis de uma política inclusiva.

POSSIBILIDADES, LIMITES E IMPLICAÇÕES

A análise da bibliografia permite afirmar que literatura e ludicidade oferecem possibilidades consistentes para o trabalho inclusivo, mas seus efeitos são condicionais, pois as narrativas podem apoiar a linguagem, a imaginação, a compreensão de sequências e o intercâmbio de perspectivas, sendo que as atividades lúdicas podem ampliar motivação e participação. No entanto, nenhuma dessas contribuições decorre automaticamente do contato com os livros ou os jogos, elas dependem da qualidade das obras, além dos objetivos, das possibilidade de acessibilidade, da mediação e das oportunidades de autoria.

Um limite recorrente é a instrumentalização da literatura, no sentido de que cada história serve apenas para ensinar uma conduta correta, bem como identificar as emoções de maneira rígida ou treinar

as respostas sociais, minimizando e reduzindo a abertura própria do texto literário. Para estudantes com TEA, essa redução pode reforçar uma pedagogia de normalização, centrada em fazer o aluno parecer menos autista, fator que em contrapartida, demonstra que a inclusão requer ampliar a comunicação e a participação, respeitando todas as formas de autorregulação, bem como os ritmos e os modos de interação, desde que preservados o bem-estar e os direitos de todos.

A abordagem proposta beneficia, não paenas o estudante, mas, também a turma inteira, porque amplia as formas de acesso e de expressão, no sentido de que rotinas claras, o uso de leitura multimodal, as amplas escolhas e um processo de avaliação formativa não constituem privilégios, mas, sim, recursos para uma escola mais responsiva à variabilidade humana. Neste contexto o Desenho Universal para a Aprendizagem contribui para organizar essa perspectiva, ao orientar a construção antecipada de ambientes com menos barreiras (CAST, 2024), mas, sua aplicação deve fundamntalmente dialogar com o currículo, além do contexto sociocultural e dos apoios individualizados.

Como implicação prática, se faz recomendável que as escolas organizem projetos de leitura que combinem acervo diversificado, baseados em proposta de acessibilidade, bem como, na formação e no planejamento colaborativo. A ênfase deve recair sobre experiências recorrentes, e não sobre eventos isolados, pois, uma cultura leitora inclusiva se constrói quando os livros circulam, quando diferentes respostas são valorizadas e quando cada estudante encontra meios de compartilhar sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar em que condições a literatura infantil e a ludicidade podem contribuir para a inclusão escolar de estudantes com TEA. A revisão mostrou que essas práticas favorecem acesso à cultura escrita, incentivando a imaginação, possibilitando avanço na linguagem, na interação e na participação quando integradas ao currículo e mediadas de forma flexível, mas,sem que sua efetividade esteja relacionada exclusivamente ao ato de corrigir o estudante ou oferecer entretenimento periférico, mas, sim, em criar experiências comuns nas quais diferentes modos de compreender e expressar-se sejam reconhecidos.

A principal conclusão é que os recursos não são inclusivos em si mesmos e que sua efetividade depende de objetivos claros, de escolha criteriosa das obras e da antecipação de barreiras, bem como, das múltiplas formas de participação, tais como os apoios individualizados quando necessários e da avaliação formativa. Nesse sentido, tanto a leitura em voz alta, como os suportes visuais, a comunicação alternativa, o reconto e a dramatização constituem possibilidades que devem ser ajustados à singularidade do estudante e avaliados por sua contribuição à aprendizagem, à autonomia e ao pertencimento.

Também se evidenciou que a mediação docente e as condições institucionais são decisivas, destacando a formação continuada, além do planejamento colaborativo e do diálogo com as famílias, com os profissionais de apoio e sempre que possível com os estudantes, permitindo assim, superar

práticas improvisadas ou centradas no diagnóstico. Cabe, no entanto, à gestão, assegurar tempo, materiais e uma cultura de responsabilidade coletiva, pois, sem essas condições, mesmo as propostas mais bem elaboradas, podem produzir participação limitada e manter barreiras sob aparência de inovação.

Por fim, compreender a literatura como experiência estética e direito cultural amplia o horizonte da educação inclusiva, e no caso dos estudantes com TEA, garantindo que esses, tenham direito não apenas a frequentar a escola, mas a ler, brincar, interpretar, criar e participar de comunidades de leitores. Quando a diferença orienta a transformação do ensino, e não a redução das oportunidades, tanto a literatura, quanto a ludicidade tornam-se caminhos para uma escola que acolhe a diversidade e garante a aprendizagem com dignidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony; DYSON, Allan. **Improving schools, developing inclusion**. London: Routledge, 2006.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. Porto Alegre: Artmed, 2022.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 2 mai. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão 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: 8 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher et al. **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, e214220, 2020. DOI: 10.1590/0102-4698214220.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Lynnfield, MA: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 11 jul. 2026.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DOHME, Vania D'Angelo. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado.** Petrópolis: Vozes, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda**. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo.** Audiology - Communication Research, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014. DOI: 10.1590/S2317-64312014000200012.

UNESCO. **A guide for ensuring inclusion and equity in education**. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254. Acesso em: 4 jul. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO BASE FORTALECEDORA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM



EARLY CHILDHOOD EDUCATION AS A STRENGTHENING FOUNDATION IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

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

A educação infantil não está isenta de tensões e dificuldades, algumas das quais afetam as crianças matriculadas nesta etapa educacional, e outras que afetam os adultos envolvidos e a tomada de decisões sobre questões transcendentais para essa etapa educativa. O fato de que a Educação Infantil é uma das etapas mais importantes na educação integral das pessoas não parece ser tema de discussão entre os responsáveis pelos sistemas educacionais ou entre professores e outros membros da comunidade educacional. A criança está no processo de se tornar adulta e representa um potencial capital humano que se espera que se materialize graças a um investimento, é algo que ainda está por ser: um devenir estruturado. O grau de curiosidade e atenção que as crianças podem demonstrar é notável, se elas tiverem essa oportunidade. Nesse sentido, o papel de professores e pais não deve se limitar a satisfazer essa curiosidade com respostas ou explicações apropriadas, mas sim a incentivar seu desejo de conhecer e participar.

Palavras-chave: Dificuldades; Educação Infantil; Tensões.

ABSTRACT

Early childhood education is not free from tensions and difficulties, some of which affect the children enrolled in this educational stage, and others that affect the adults involved and decision-making on

crucial issues for this educational stage. The fact that Early Childhood Education is one of the most important stages in people's comprehensive education does not seem to be a topic of discussion among those responsible for educational systems or among teachers and other members of the educational community. The child is in the process of becoming an adult and represents potential human capital that is expected to materialize thanks to an investment, it is something that has yet to be: a structured becoming. The degree of curiosity and attentiveness that children can demonstrate is remarkable, if they are given the opportunity. In this sense, the role of teachers and parents should not be limited to satisfying this curiosity with appropriate answers or explanations, but rather encouraging their desire to know and participate.
Keywords: Difficulties; Early Childhood Education; Tensions.

INTRODUÇÃO

O aluno da Educação Infantil tem uma enorme capacidade de estruturar seus argumentos de forma coerente com base nas contribuições dos adultos e em um desenvolvimento harmonioso mais viável. quanto mais cedo esses aprendizados começarem. De tal forma que, hoje, no presente, devemos banir a ideia de que os pequenos são incapazes de refletir e tomar decisões.

O fato de que sua concepção e desenvolvimento mostram posições e abordagens muito diferentes também é uma realidade. Os objetivos atribuídos a esta etapa, educacionais para alguns e assistência para outros, e sua tradução em métodos e técnicas, passaram por mudanças de certa magnitude nos últimos tempos.

De fato, a controvérsia em torno do dilema educacional-bem-estar na educação infantil está em vigor há muito tempo e possivelmente continua existindo em alguns contextos, que podem ter dois ângulos: as necessidades das crianças pequenas devem ser atendidas e as necessidades das famílias devem ser atendidas ao mesmo tempo. Esse dilema parece estar sendo resolvido, pois, em geral, na educação infantil, é um erro se opor à assistência e à educação, já que a verdadeira atenção abrangente às necessidades das crianças pequenas envolve considerar educacional todos os momentos desde o momento em que a criança atravessa a porta da escola pela manhã até que ela a abandona.

Hoje ninguém duvida, ninguém contesta o papel fundamental desempenhado pelo cuidado na primeira infância. No entanto, para consolidar essa etapa educacional como um projeto autenticamente educativo e promover o desenvolvimento infantil, é necessário que acadêmicos e professores atualizem suas abordagens.

As crianças não são receptoras passivas do conteúdo que tentamos transmitir, pois elas estão aprendendo e integrando ativamente informações quando experimentam, quando observam, quando fazem, quando caminham, quando manipulam objetos, quando correm, quando pulam, quando escalam uma treliça, quando escutam, etc.

No entanto, para que esse aprendizado ativo e significativo aconteça, precisamos garantir que o interesse e a motivação da criança estejam garantidos e devemos criar condições na sala de aula que

favoreçam relacionamentos construtivos e ajudem a superar conflitos entre iguais. De modo que nossas propostas busquem atividade e onde o jogo se torne o veículo fundamental para a construção do pensamento da criança, quebrando a falsa dicotomia entre brincadeira e trabalho que não existe nessas idades (TERRADELLAS, 1990).

Além das vicissitudes do passado, hoje parece reconhecer que a Educação Infantil deve ocupar seu lugar legítimo na configuração de um sistema educacional de qualidade, ou seja, de uma educação abrangente do indivíduo.

A educação infantil mudou mais nos últimos dez anos do que nos quarenta anos anteriores, e ainda são esperadas muitas outras e novas mudanças. Essas mudanças são produto, por um lado, do enorme aumento do conhecimento científico sobre as crianças e na forma como elas aprendem, o que está levando os profissionais neste período educacional a perceberem que as crianças estão dispostas a aprender desde a infância mais precoce; E, por outro lado, os profissionais atuais são fruto de programas de treinamento baseados em currículos onde a pesquisa tem grande peso.

A Educação Infantil está entrando em uma nova era emergente, na qual a sociedade em geral e as famílias em particular concordam cada vez mais sobre a importância, nos primeiros anos, da intervenção dos profissionais na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Na verdade, nos últimos anos, a educação infantil foi incorporada ao nosso estilo de vida, de tal forma que já faz parte do nosso ambiente diário e se consolidou como mais uma das etapas pelas quais a infância passa. De fato, famílias e a sociedade em geral esperam entre a esperança e o medo de que seus filhos possam frequentar a creche e esperam que esse momento seja verdadeiramente enriquecedor para seus filhos (ZABALZA, 2005).

A PRIMEIRA INFÂNCIA

Hoje, a primeira infância já começa a ser vista com interesse por políticos e gestores de negócios que antes pouco se interessavam por crianças pequenas, pois veem que essa fase da vida é a primeira do período de produção de uma força de trabalho forte e voltada para o futuro e, consequentemente, como uma base para construir sucesso a longo prazo em um mercado global cada vez mais competitivo. Muitos autores veem a primeira infância como a base sobre a qual se baseia o sucesso do progresso na vida adulta (DAHLBERG, MOSS, & PENCE, 2005).

Nesse sentido, devemos apostar em uma creche forte, rica e dinâmica. No entanto, o trabalho educacional da creche é uma das tarefas mais importantes que um profissional do ensino pode realizar.

Os profissionais de Educação Infantil têm a maravilhosa oportunidade de desenvolver novos programas que levem a melhores práticas, o que significa que os profissionais da educação de cada criança possuem personalidade, conhecimento e habilidades para ensinar e realizar programas de alta qualidade, para que as crianças aprendam e trabalhem com as famílias e a sociedade. com o objetivo de oferecer qualidade aos serviços oferecidos às crianças.

Há um reconhecimento crescente no campo da melhoria educacional de que um modelo único não convence a todos (HOPKINS, 2001). Não há dúvida de que diferentes tipos de centros e instituições precisam de diferentes formas de abordar a melhoria.

Na verdade, se observarmos em qualquer escola as salas de aula com programação idêntica, nas quais as mesmas atividades são realizadas em ambas, com materiais semelhantes e distribuição de espaços semelhantes, podemos possivelmente ver duas realidades diferentes, então em um grupo pode haver muita tensão e em outro um ambiente sereno. Onde está a diferença? nas características do educador. Cada educador marca uma marca pessoal na sala de aula, em seu estilo, em sua forma de agir e se relacionar na sala de aula (PANIAGUA & PALACIOS, 2005). Esse estilo abrange aspectos tão diversos quanto criatividade, calor nos relacionamentos com crianças, paciência ou senso de humor.

O professor e educador, na era da sociedade do conhecimento, deve tentar transformar sua escola em uma instituição ou organização de aprendizagem onde as capacidades de aprender e as mesmas estruturas que sustentam a aprendizagem sejam estendidas tanto em adultos (professores e pais) quanto entre crianças. Nesse sentido, e seguindo Hargreaves (2003), ensinar dentro e para a sociedade do conhecimento tem a ver com aprendizagem cognitiva complexa, onde as práticas se baseiam em pesquisa, treinamento e autoavaliação profissional contínua, no uso e desenvolvimento da inteligência coletiva e no cultivo de uma profissão que valoriza a resolução de problemas.

Assumir riscos, confiança profissional e enfrentar mudanças e compromisso com a melhoria contínua. Nesse sentido, ensinar dentro e para a sociedade do conhecimento fomenta e prospera com criatividade, flexibilidade, resolução de problemas, incentivos, inteligência coletiva, confiança profissional, assunção de riscos e melhoria contínua.

SISTEMA EDUCACIONAL LATINO-AMERICANO NO INÍCIO DOS ANOS NOVENTA

As particularidades e crises enfrentadas no sistema educacional latino-americano nas décadas de 1970 e 1980, marcadas por excesso de centralismo, falta de equidade e qualidade no serviço educacional, financiamento insuficiente, pouca autonomia e pouca participação da comunidade educacional na gestão do processo educacional, entre outros, levaram à criação de um cenário propício ao desenho de políticas e reformas educacionais baseadas em amplo consenso e compromisso nacional e internacional. Tais políticas tinham como um mapa de navegação para renovar os sistemas educacionais, dando-lhes atenção e um lugar prioritário na agenda política dos países latino-americanos, que respondiam às necessidades regionais e à economia global. Essas mudanças foram permeadas pela transformação do conceito de *desenvolvimento humano,* que até a década de 1980 focava na dimensão econômica baseada no aumento da renda per capita e da produção, indicadores que mediam o desenvolvimento em termos quantitativos. Nesse sentido, Bedoya (2010) afirma que "a abordagem de desenvolvimento assumiu uma ligação próxima entre o crescimento econômico nacional e a expansão das opções individuais do ser humano" (p. 280). No entanto, a realidade mostrou que os indicadores de

satisfação das necessidades básicas não melhoraram e, portanto, nenhum progresso foi feito na conquista do desenvolvimento.

Na década de 1990, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), baseado nas contribuições de Amartya Sen, *definiu desenvolvimento* como o processo que amplia as escolhas das pessoas e melhora as capacidades humanas, ou seja, a diversidade das coisas que as pessoas podem fazer ou ser na vida. e as liberdades para viver uma vida digna, longa e saudável, para ter acesso à educação e participar da vida de sua comunidade e das decisões que a afetam (citado por Bedoya, 2010, p. 280). Como resultado, o PNUD (2000) argumenta que os objetivos do desenvolvimento estão orientados para o "fortalecimento de certas capacidades relacionadas a toda a gama de coisas que uma pessoa pode ser e fazer em sua vida" (CEJUDO, 2006, p. 366).

Os aspectos acima destacam o papel da educação no desenvolvimento das capacidades humanas, que, segundo o PNUD (2010), "é o processo pelo qual pessoas, organizações e sociedades obtêm, fortalecem e mantêm as habilidades necessárias para estabelecer e alcançar seus próprios objetivos de desenvolvimento ao longo do tempo" (p. 3). Nesse sentido, as políticas educacionais dos anos 1990, segundo Gajardo (1999), enfatizaram dois grandes elementos orientadores: a melhoria da qualidade da educação e maior equidade na distribuição das oportunidades educacionais.

Nesse sentido, a onda de políticas e estratégias educacionais compartilhadas pela América Latina mostra as particularidades culturais, sociais, econômicas e políticas que enquadram cada uma das regiões e contribuem para a cristalização das reformas educacionais. Alguns dos elementos centrais desses eventos são: o fortalecimento da qualidade educacional, do acesso, da equidade, da distribuição equitativa de oportunidades em favor das crianças e dos mais pobres e vulneráveis, inovações e transformações pedagógicas, descentralização e fortalecimento da gestão educacional e das condições de trabalho no ensino. Na mesma linha, Corrales (1999) aponta:

> A prioridade na educação tem dois objetivos principais: por um lado, a melhoria da qualidade da educação, que é vista como fonte de competitividade econômica dos países [...] Um segundo objetivo refere-se ao fato de que a educação de alta qualidade se tornou sinônimo de desenvolvimento nacional autossustentável, não apenas para competitividade internacional. (p. 3).

Com base nesse padrão estabelecido e desenvolvido com grande força nos anos noventa, a educação, especialmente a inicial, adquire uma conotação prioritária e inegociável para o desenvolvimento dos países, o que a torna o foco das reformas internacionais e, claro, da América Latina. Essa conotação continua no novo século.

Em setembro de 2000, na Cúpula do Milênio realizada pelos cento e oitenta e nove países membros das Nações Unidas (ONU), foi definida a Declaração do Milênio (ONU, 2000), um documento que, além de confirmar o desejo de alcançar um "mundo mais pacífico, mais próspero e mais justo" (p. 1), reconhece sua responsabilidade para com as sociedades. Ao estabelecer essa declaração, os Estados-Membros estabeleceram os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Essas metas deveriam ser apresentadas em dezembro de 2015 e forneceram uma estrutura para que as agências da ONU trabalhassem juntas em direção a um objetivo comum. Dessa forma, comprometeram-se a tomar

medidas adicionais e unir forças para "combater a pobreza, a fome, as doenças, o analfabetismo, a degradação ambiental e a discriminação contra as mulheres" (Centro de Informação das Nações Unidas, s.d., parágrafos 1 e 2).

Neste momento, deve-se notar que em novembro de 2015 a cúpula foi realizada para definir os objetivos que orientam as ações dos países membros da ONU de janeiro de 2016 a 2030. Esses são conhecidos como Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que constituem uma agenda que faz "um chamado universal para adotar medidas voltadas a acabar com a pobreza, proteger o planeta e garantir que todas as pessoas desfrutem de paz e prosperidade" (PNUD, s.d., parágrafo 1). A agenda estabelece dezessete objetivos nos quais o foco nas crianças é evidente, pois busca "atender às necessidades do presente sem comprometer as necessidades das gerações futuras" (Comissão da ONU e Bruntland, citada por Chavarro et al., 2017), ou seja, busca melhorar a qualidade de vida, o cuidado ambiental e as novas opções para o desenvolvimento econômico. Ao focar na educação, há o quarto objetivo: "Garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", cujo segundo objetivo visa:

[...] Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a cuidados e desenvolvimento de qualidade na primeira infância e educação pré-primária, para que estejam prontos para o ensino fundamental. (ONU e CEPAL, 2018, p. 28).

A partir desse objetivo, espera-se que na primeira infância sejam adquiridas habilidades em todas as dimensões do desenvolvimento, o que permitirá que as crianças se adaptem às mudanças e desafios que enfrentarão em suas vidas.

QUALIDADE EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para descrever a qualidade educacional na educação infantil, é relevante especificar a que se refere o conceito de *qualidade educacional*. Nesse sentido, é necessário inicialmente questionar o que *é qualidade,* que é definida como uma propriedade ou conjunto de propriedades inerentes a algo, que permitem julgar seu valor. Essa definição levanta outra questão: quando o conceito de qualidade educacional na educação infantil é enunciado, a que grupo de propriedades se refere no momento da avaliação? Este é precisamente o ponto de partida para esclarecer que somente após os anos 80 esse conceito encontrou utilidade e aplicação no sistema educacional; foi extrapolado das ciências econômicas e administrativas para denotar *produtividade, produto final* e *muito eficiente.* Nesse sentido, Aguerrondo (2009) afirma:

> O surgimento do conceito de qualidade da educação ocorreu historicamente dentro de um contexto específico. Ela vem de um modelo de qualidade dos resultados, da qualidade do produto final, que nos coloca em alerta, acima de tudo, do fato de que, sob essas ideias, geralmente existem conceitos da ideologia da eficiência social que considera o professor pouco mais que um trabalhador de linha que utiliza pacotes instrucionais, cujos objetivos, atividades e materiais chegam pré-fabricados. e em que a qualidade é medida por fenômenos quase isolados, que são coletados no produto final. (p. 2).

A origem do conceito de qualidade educacional é recente na literatura pedagógica, e ainda mais na educação infantil, um cenário no qual seu caráter amplo, complexo e polissemico é denotado com maior rigor. O conceito envolve políticas; reformas e programas educacionais; autoridades e agentes educacionais; processos de planejamento, organização e gestão do currículo; projetos educacionais e pedagógicos, além de estratégias didáticas. Leva em conta a participação ativa de crianças, professores, família e comunidade educacional, agentes que refletem as realidades dos contextos socioculturais. Por essa razão, não existe uma definição ou visão única de qualidade educacional, o que complica a natureza do conceito e confirma a influência do ambiente sociocultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação nos três primeiros anos de vida é um desafio: primeiro, ir além de uma abordagem baseada no bem-estar, que foca na satisfação das necessidades básicas na infância, como nutrição, saúde e cuidados para crianças menores de três anos, devido à necessidade de serviços de qualidade para o cuidado e educação dessa população. Para isso, é necessário elaborar propostas de trabalho pedagógico que ofereçam às crianças, nesta fase de suas vidas, possibilidades de ensino e aprendizagem de acordo com suas necessidades e interesses.

Pensa-se que as propostas para o cuidado dos bebês, em sua trajetória histórica, como mencionado nesse artigo, foram centralizadas em um serviço de natureza cuidadosa, ou seja, considerava-se que a satisfação das necessidades básicas (saúde e nutrição essencialmente: alimento para superar a desnutrição infantil, vigilância de peso e altura, o controle e a prevenção de doenças, todos elementos considerados para populações de alta vulnerabilidade social), foram suficientes para o cuidado das crianças.

Hoje, com o avanço dos estudos em neurociências está comprovado que as crianças, desde o momento em que são concebidas, começam a desenvolver suas faculdades de aprendizagem. Portanto, é essencial gerar ações curriculares que contemplem todas as intenções pedagógicas para atender e satisfazer as necessidades essenciais dessas crianças e suas necessidades de aprendizagem em ambientes que as reconheçam como seres em contextos históricos, sociais e culturais com características particulares.

Reconhece-se que as crianças aprendem desde o momento da concepção e que, portanto, o desenvolvimento humano é estimulado e aprimorado no útero e, subsequentemente, acompanhado por mediadores nesse desenvolvimento. Por essa razão, considera-se essencial reconhecer a importância da idade de 0 a 3 anos, uma idade para a qual existem poucas diretrizes curriculares em relação ao processo de ensino.

Investir no desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos está funcionando para o benefício da sociedade. Enquanto houver uma infância feliz, com condições básicas de desenvolvimento, que lhes

permitam satisfazer suas necessidades físicas, emocionais e intelectuais, haverá cidadãos seguros e confiantes no mundo ao seu redor.

Os professores que trabalham com essa faixa etária entendem que as rotinas básicas de alimentação, cuidado e limpeza são repletas de oportunidades para as crianças aprenderem sobre o mundo ao seu redor. A qualidade das interações que se originam entre adultos e bebês gera vínculos importantes, tanto afetivos quanto cognitivos. Ambientes educacionais e familiares, a partir dessa percepção, são projetados para favorecer o compartilhamento, a comunicação e a afetividade.

O trabalho conjunto da equipe do centro infantil, da comunidade, das famílias e dos bebês gera um espaço interativo que busca conhecer e projetar positivamente o desenvolvimento nas idades mencionadas. Dessa forma, uma imagem comunitária é visualizada sobre o que a educação deve ser uma escola de todos e para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEDOYA, C. **Amartya Sen e o desenvolvimento humano.** Revista Nacional de Pesquisa. Memórias, 8(13), 277-288. 2010.

CEJUDO, R. **Desenvolvimento Humano e Capacidades: Aplicações da Teoria das Capacidades de Amartya Sen à Educação.** Revista Espanhola de Pedagogia, 64(234), 365-380. 2006.

CENTRO DE INFORMAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (s.d.). **As metas do oito milênio.** Disponível em: http://www.cinu.mx/minisitio/ODM8/los_8_objetivos_del_milenio/. Acesso em 10 nov.2025.

DAHALBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Além da Qualidade na Educação Infantil**. Ed. Grao. Barcelona. 2005.

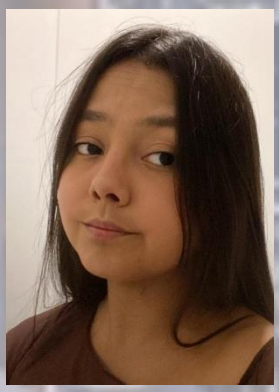
GAJARDO, M. **Reformas educacionais na América Latina. O restante de uma década.** Santiago do Chile: Preal. 1999.

HOPKINS, D. **Promoção escolar de verdade**. Londres. Routledge Furner. Disponível em: http://www.xtec.es/~asarbach/actius/ filosofial/esserhuma/socializacion.htm. Acesso em 2 nov.2025.

PANIAGUA, G. & PALACIOS, J. **Educação Infantil.** Resposta educacional à diversidade. Alianza Editorial. Madrid. 2005.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Desenvolvimento de capacidades: texto central do PNUD.** Nova York. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. 2010.

ZABALZA, M. A. **Prólogo em Gil Madrona, P. (coord) Unidades didácticas de Educación Física de 0-3 años.** Ed. Wanceulen. Sevilha. 2005.



O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA INFANTIL SOB A PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE KANT

THE DEVELOPMENT OF CHILD AUTONOMY FROM A KANTIAN PHILOSOPHICAL PERSPECTIVE

KAMILA NOGUEIRA DE CARVALHO
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Braz Cubas – 2022

RESUMO

A autonomia é um dos principais pontos de estudo da filosofia moral de Immanuel Kant e continua tendo grande importância para a educação contemporânea. Entende-se que a capacidade do indivíduo de agir por meio da razão e de princípios morais, a autonomia tem um papel fundamental para a formação do ser humano e no desenvolvimento do cidadão. Durante a infância, a educação tem uma função decisiva, visto que é por meio dela que a criança constrói competência que são ligados a reflexão, a responsabilidade e a capacidade de tomar decisões com consciência. O presente artigo tem como objetivo analisar o desenvolvimento da autonomia infantil sob a perspectiva filosófica de Kant, destacando a importância da educação no processo de formação moral e intelectual das crianças. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentando-se principalmente nas obras de Kant e em autores que discutem filosofia da educação e desenvolvimento moral. Os resultados evidenciam que a autonomia não surge de forma espontânea, mas é construída por meio de experiências educativas que favorecem o exercício da razão, do pensamento crítico e da responsabilidade ética. Conclui-se que a filosofia kantiana continua oferecendo importantes contribuições para os debates educacionais atuais, especialmente no que se refere à formação de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

Palavras-chave: Autonomia; Kant; Filosofia da Educação; Infância; Formação Moral.

ABSTRACT

Autonomy is a central theme in Immanuel Kant's moral philosophy and remains highly significant for contemporary education. Understood as an individual's capacity to act based on reason and moral principles, autonomy plays a fundamental role in human development and the shaping of a citizen. Education plays a decisive role during childhood, as it is through this process that children build competencies linked to reflection, responsibility, and the ability to make informed decisions. This article aims to analyze the development of childhood autonomy from the perspective of Kantian philosophy, highlighting the importance of education in children's moral and intellectual formation. The study is based on a literature review, drawing primarily on Kant's works and on authors who discuss the philosophy of education and moral development. The results demonstrate that autonomy does not emerge spontaneously but is constructed through educational experiences that foster the exercise of reason, critical thinking, and ethical responsibility. The study concludes that Kantian philosophy continues to offer important contributions to current educational debates, particularly regarding the formation of autonomous individuals who are conscious of their role in society.

Keywords: Autonomy; Kant; Philosophy of Education; Childhood; Moral Formation.

INTRODUÇÃO

Um dos principais propósitos da educação moderna é desenvolver a autonomia nas crianças. Em um mundo onde a informação circula rapidamente, onde as mudanças tecnológicas são constantes e as relações sociais se tornam cada vez mais complexas, é fundamental preparar cidadãos que saibam pensar por si mesmos e agir de maneira responsável frente às questões que surgem na convivência em sociedade. Nesse sentido, a filosofia de Immanuel Kant traz valiosas contribuições para o entendimento do que é o desenvolvimento humano e como a educação se insere na constituição moral dos indivíduos.

Kant explorou, em grande parte de sua obra, os temas da liberdade, da razão e da moralidade. Para o filósofo, ser autônomo é um dos aspectos mais essenciais do que significa ser humano, o que envolve a habilidade de agir de acordo com a razão, e não apenas por instintos, vontades ou pressões externas. Essa visão traz sérias consequências para a educação, especialmente quando pensamos na formação das crianças.

A infância é o período crucial para a formação das habilidades intelectuais e morais que possibilitarão ao ser humano usar sua liberdade de forma consciente. Portanto, cabe à educação possibilitar que a

criança, passo a passo, aprenda a pensar sobre suas ações, a entender regras, a assumir responsabilidades e a formar seus próprios critérios para pautar seu comportamento.

Diante dessa reflexão, este artigo se propõe a investigar como se dá a construção da autonomia infantil à luz da filosofia kantiana, enfocando os conceitos centrais acerca da formação moral e a função da educação na formação de indivíduos que possam agir de maneira livre e ética no contexto social atual.

O CONCEITO DE AUTONOMIA NA FILOSOFIA DE KANT

A ideia de autonomia é fundamental na filosofia moral de Immanuel Kant. Diferentemente de alguns pontos de vista que tem como definição a liberdade com apenas a capacidade de agir de acordo com os próprios desejos, Kant enxerga a autonomia como ser capaz de guiar o próprio comportamento por meio da razão. Para o filósofo, ter autonomia é dar leis morais universais a si mesmo e segui-las, sem ter seus interesses pessoais ou influências de outras pessoas como orientação.

Essa visão está completamente ligada à dignidade do ser humano. Para Kant, o que torna os humanos diferentes é a razão, que possibilita pensar sobre seus atos e ser responsável por suas decisões. A autonomia, então, não é falta de limites, mas saber racionalmente o que se deve fazer. É uma liberdade atrelada ao dever moral e à consideração da humanidade em cada pessoa.

Kant afirma que "a autonomia da vontade é o princípio supremo da moralidade" (2007, p. 77). Esse entendimento mostra que a liberdade verdadeira não é fazer apenas o que se tem vontade, mas fazer o que é preciso de acordo com a razão. Assim, a autonomia é o centro da vida ética e do convívio social. Tendo isso em mente, fica claro que a autonomia não é uma capacidade que é formada desde os primeiros anos de vida. É necessário um aprimoramento ao longo da vida. A educação é importante nesse processo, pois proporciona as crianças chances de desenvolver suas habilidades sem julgamentos, responsabilidade ou críticas. Fora isso, a autonomia kantiana sugere que exista um ser humano que se entenda como agente moral. Ou seja, a escolha pessoal não pode ser a única levada em consideração para a tomada de decisões, mas o sujeito precisa ser capaz de avaliar as condições de forma racional. Essa perspectiva destaca práticas educacionais que desenvolvem a independência intelectual e a capacidade de argumentação.

Também deixa claro que a autonomia não é uma habilidade inata, plenamente formada ao nascer; ela se desenvolver ao longo do tempo e precisa ser continuamente fortalecida durante a vida. A educação é importante nesse contexto porque oferece às crianças oportunidades para desenvolver o discernimento moral, a responsabilidade e o pensamento critico.

Além disso, a autonomia kantiana requer que exista um sujeito que se reconheça como um agente moral. Isto é, a escolha pessoal não pode ser ditada unicamente por circunstâncias externas, mas deve ser fruto de um processo deliberativo racional consciente. Essa perspectiva evidencia a necessidade de

práticas educativas que promovam a independência intelectual e o desenvolvimento da habilidade de argumentar.

É evidente que esse conceito ainda tem grande importância nos dias de hoje. É imprescindível, em uma época em que os meios de comunicação, as redes sociais e um excesso de informação nos cercam, promover uma educação que forme cidadãos capazes de pensar criticamente e agir de acordo com critérios éticos e racionais.

A INFÂNCIA COMO ETAPA DA FORMAÇÃO MORAL

Para Kant, a infância é uma etapa crucial na constituição do ser humano. Ainda que a capacidade racional exista como potencialidade, é preciso desenvolvê-la e guiá-la. Nesse sentido, a educação aparece como o meio essencial para dotar a criança de preparo moral e social.

Kant (1996, p. 15) afirma que "o homem é a única criatura que precisa ser educada". Isso deixa claro o quanto o filósofo valoriza a educação. Ao contrário de outros seres vivos, os seres humanos não nascem prontos para viver em sociedade. Precisam aprender a dominar impulsos, obedecer a regras e cultivar habilidades mentais que os habilitem a agir de forma responsável.

A criança não aprende a ser boa de uma hora para outra. A disciplina, desde o início, é crucial para ajudar a controlar comportamentos impulsivos. No entanto, a educação não deve ser entendida como mera obediência a normas. O principal objetivo é permitir que a pessoa entenda de forma racional as razões que sustentam certas regras e ganhe autonomia para direcionar seu próprio comportamento.

Por conseguinte, a infância deve ser vista como uma fase de desenvolvimento gradual da consciência moral. As vivências no seio familiar, na escola e na sociedade moldam valores, posturas e costumes que terão impacto na vida adulta. Quanto mais a criança puder refletir sobre suas atitudes e entender as consequências, mais chances terá de desenvolver uma autonomia verdadeira.

A visão kantiana também ressalta a relevância do modelo dos adultos na educação. Crianças não aprendem só com o que é passado em sala de aula, mas também por meio da observação das pessoas que estão ao seu redor e como elas agem. Assim, os pais, professores e outros responsáveis têm um papel importante na formação de referências éticas que são essenciais para o crescimento moral daquela criança. Mesmo assim, a formação moral não deve ser apenas a entrega de regras prontas. É importante se fazer refletir, dialogar e entender os princípios que dão norte as ações humanas.

Ainda mais, a formação moral não pode se limitar à mera entrega de regras prontas. É indispensável promover a reflexão, o diálogo e a compreensão dos princípios que orientam as ações humanas. Assim, a educação vai ajudando a criança a ir adquirindo a habilidade de agir segundo suas próprias crenças, formadas pela razão e pelo pensar crítico.

EDUCAÇÃO E ESCLARECIMENTO EM KANT

Para Kant, a educação e o esclarecimento estão intrinsecamente relacionados, uma vez que a autonomia do indivíduo somente pode ser alcançada quando este desenvolve a capacidade de pensar de forma independente, sem depender continuamente das opiniões de terceiros. Essa perspectiva torna-se evidente em sua reflexão acerca do esclarecimento, na qual o filósofo defende a superação da tutela intelectual que limita o exercício pleno da liberdade.

Em seu conhecido ensaio sobre o tema, Kant (1985, p. 100) define o Iluminismo como "a saída do homem de sua imaturidade autoimposta". Nesse contexto, a imaturidade refere-se à incapacidade de utilizar o próprio entendimento sem a orientação de outra pessoa, levando à aceitação passiva de ideias, opiniões e juízos externos. Desse modo, o Iluminismo configura-se como um processo de desenvolvimento intelectual e moral no qual os indivíduos assumem a responsabilidade por suas próprias escolhas e passam a exercer sua autonomia de maneira consciente.

A educação é decisiva nesse processo, pois proporciona as condições para que se desenvolvam as capacidades racionais indispensáveis à autonomia. As crianças, por meio da aprendizagem, da reflexão e do diálogo, enriquecem sua compreensão do mundo e adquirem competências que lhes possibilitam avaliar criticamente informações, argumentos e situações que fazem parte do seu dia a dia.

Segundo Kant, educar não é simplesmente transmitir informações ou preparar alguém para o mercado de trabalho. O que se busca é ajudar a formar indivíduos que pensem por si mesmos e ajam de acordo com princípios éticos que são válidos para todos. A educação deve promover a curiosidade, o questionamento e a pesquisa, contribuindo para a formação de uma atitude proativa em relação ao conhecimento.

Para promover o esclarecimento, é crucial que o educador reconheça a relevância da liberdade no processo de aprendizagem. Ainda que a disciplina seja imprescindível em certos momentos da educação das crianças, ela não pode obliterar a iniciativa ou inibir o julgamento dos educandos. O grande desafio é encontrar o equilíbrio entre orientar e dar autonomia, para que a criança possa ir aprendendo a conduzir sua própria vida.

No cenário atual, caracterizado pela fácil acessibilidade a informações e pela presença incessante das mídias digitais, a ideia de esclarecimento proposta por Kant continua sendo bastante pertinente. A educação ainda é uma ferramenta indispensável para formar cidadãos que consigam analisar criticamente as informações que recebem e formar opiniões baseadas em critérios racionais.

O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA INFATIL NA CONTEMPORANEIDADE

As transformações sociais ocorridas nas últimas décadas modificaram significativamente as experiências vividas pelas crianças e os desafios enfrentados pelos processos educativos. O avanço das tecnologias digitais, a ampliação do acesso à informação e as mudanças nas estruturas familiares exigem novas reflexões sobre a formação da autonomia infantil.

Os princípios formulados por Kant permanecem relevantes para compreender a importância da educação na promoção do pensamento crítico. Para o filósofo, a autonomia constitui um requisito essencial para a participação consciente na vida em sociedade, especialmente em um contexto marcado pela rápida circulação de informações e pelas múltiplas influências que permeiam o desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, a filosofia kantiana mantém sua atualidade ao defender o exercício do juízo racional como condição indispensável para o exercício da liberdade. Dessa forma, torna-se fundamental que as crianças desenvolvam a capacidade de analisar informações de maneira crítica, avaliar argumentos de forma reflexiva e tomar decisões fundamentadas em princípios éticos e racionais. Tais competências contribuem para a formação de indivíduos mais conscientes, responsáveis e preparados para enfrentar as demandas da vida social.

Corroborando essa perspectiva, Arendt (2016) afirma que a educação implica assumir a responsabilidade pelo mundo e pelas novas gerações. Assim, as crianças necessitam, simultaneamente, de proteção e de liberdade para construírem sua autonomia, recebendo oportunidades progressivas para agir de forma independente, sem deixar de contar com o suporte necessário ao seu desenvolvimento integral.

Outro aspecto relevante refere-se à formação da cidadania. Crianças que aprendem a refletir sobre suas ações e a compreender as consequências de suas escolhas tendem a desenvolver maior senso de responsabilidade social. Dessa maneira, a autonomia não beneficia apenas o indivíduo, mas também fortalece a convivência democrática e o respeito mútuo entre os membros da sociedade.

Diante dessas considerações, percebe-se que a educação contemporânea continua encontrando na filosofia kantiana importantes fundamentos para a construção de práticas pedagógicas voltadas à formação integral dos sujeitos e ao desenvolvimento de sua autonomia intelectual e moral.

A CONTRIBUIÇÃO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO DA AUTONOMIA

Não é somente a escola que tem um papel crucial no desenvolvimento da autonomia das crianças. A família tem um papel tão crucial na formação de valores, hábitos e comportamentos que moldam a moral das crianças. A relação entre esses dois ambientes de ensino favorece o desenvolvimento de condições que permitem o exercício gradual da liberdade responsável.

É entre os familiares que a criança começa a entender regras, limites e responsabilidades. Nesse espaço, ela aprende a conviver com outras pessoas, respeitar diferenças e entender que suas ações têm consequências. Quando os adultos conversam e valorizam a contribuição da criança em decisões que estão dentro de sua faixa etária, eles ajudam na autonomia e na autoconfiança.

A escola, por sua vez, expande as vivências sociais da criança e proporciona ocasiões para a prática da convivência democrática. A escola proporciona contato com diversas opiniões, incentiva a colaboração

e ajuda na construção conjunta do conhecimento. Essas experiências ajudam a desenvolver competências de argumentação, pensamento crítico e resolução de problemas.

Segundo a visão kantiana, tanto a família quanto a escola não devem ser nem excessivamente autoritárias nem excessivamente permissivas. O autoritarismo pode inibir a autonomia ao promover a obediência sem questionamentos, e a falta de orientação pode prejudicar a construção de critérios morais firmes. A harmonia entre liberdade e responsabilidade é essencial para o processo educativo.

Também é preciso que haja uma congruência entre o que se diz e o que se faz para que a autonomia se construa. Crianças estão sempre atentas ao que os adultos fazem e, muitas vezes, usam essas referências para se comportarem da mesma forma. Por isso, tanto os pais quanto os educadores têm um papel fundamental na construção dos valores éticos e morais dos mais jovens.

A colaboração entre família e escola amplia, de maneira considerável, as chances de se desenvolver a autonomia da criança, formando cidadãos que ajam de forma consciente, responsável e que se comprometam com os princípios democráticos.

DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA INFANTIL NO SÉCULO XXI

Embora a autonomia seja fundamental para a formação humana, vários obstáculos impedem seu desenvolvimento nos dias de hoje. As transformações tecnológicas, culturais e sociais geram novas necessidades nos processos educativos e exigem uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas que famílias e escolas desenvolvem.

Um dos maiores desafios refere-se ao excesso de informações que circulam nos meios digitais. O acesso ao conhecimento é maior, mas a abundância de conteúdos nem sempre estimula a reflexão crítica. Com frequência, crianças e adolescentes recebem muitas informações sem se quer, terem aprendido a entendê-las e analisá-las se forma responsável.

Uma outra questão é a grande influência das mídias sociais no desenvolvimento da identidade e dos valores desses jovens. A busca por validação, o consumo de todo e qualquer tipo de conteúdo e a exposição constante a tantas opiniões pode atrapalhar a criação de um critério pessoal de ética, moral e julgamento. Assim, é importante fortalecer ações educativas que ajudem o pensamento critico e a autonomia.

O excesso de proteção pode ser um entrave ao desenvolvimento da autonomia. É claro que é instintivo para os adultos protegerem as crianças, mas isso pode ser prejudicial para o desenvolvimento delas se não houver oportunidades para que tomem decisões e enfrentem desafios, pois isso é essencial para que se tornem responsáveis e independentes. O processo de educação deve possibilitar que os alunos vivenciem, de forma gradual, situações que estimulem a prática da autonomia.

As desigualdades sociais ainda têm um papel crucial na definição das oportunidades educacionais que diferentes grupos recebem. Para se construir a autonomia, é necessário ter acesso a experiências formativas de qualidade que desenvolvam as capacidades intelectuais e morais das pessoas.

Frente a esses desafios, a filosofia kantiana ainda traz relevantes contribuições para o pensamento educacional. Seu apelo à razão, à liberdade e à responsabilidade moral é pertinente ainda hoje e serve de alicerce para práticas pedagógicas que se dedicam à formação de indivíduos autônomos e críticos.

A RELAÇÃO ENTRE DISCIPLINA E LIBERDADE NO PENSAMENTO KANTIANO

A ligação entre disciplina e liberdade é bem significativo na filosofia da educação ensinada por Immanuel Kant. De início, esses pontos podem parecer diferentes, pois disciplina geralmente é vista como algo rígido, que impõe limites, e liberdade como falta de regras e restrições. Porém, para Kant, as duas coisas se complementam e são importantes para a educação do ser humano. A disciplina não visa a restrição definitiva da liberdade do indivíduo, mas sim a formação para que ele a utilize com consciência e responsabilidade.

De acordo com o filósofo, a criança não vem ao mundo já capaz de agir por conta própria. É preciso ir canalizando os impulsos e os desejos imediatos dela, aos poucos, para que ela possa vir a pensar nas suas atitudes e nas consequências delas. Nesse aspecto, a disciplina tem um papel educativo fundamental, pois ajuda a formar o autocontrole e a responsabilidade moral. Está longe de ser um instrumento de opressão, mas sim uma fase indispensável na formação de pessoas que serão capazes de gerir suas próprias vidas de maneira autônoma.

Para Kant, ser livre não é fazer o que se quer, mas agir segundo uma máxima que pode ser justificada racionalmente. Assim, a disciplina é um meio de preparar a criança para o uso da liberdade, ajudando-a a formar valores, hábitos e comportamentos que sejam adequados à vida em grupo. A finalidade da educação não é criar pessoas submissas, mas sim desenvolver indivíduos que consigam refletir de maneira independente e agir com ética.

No mundo atual, essa reflexão continua sendo muito pertinente. Em um mundo repleto de estímulos, busca por gratificações rápidas e com a forte presença das tecnologias digitais, é fundamental cultivar, nas crianças, a habilidade de se controlar e refletir criticamente. A filosofia de Kant mostra que a liberdade e a responsabilidade são importantes para o desenvolvimento humano, e que a educação é importante para alcançar as duas coisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudar a visão filosófica de Kant, entendemos a importância das suas ideias para a construção da autonomia das crianças. Ao enxergamos liberdade e razão como duas coisas que podem andar juntas, entendemos que o filósofo oferece uma ideia de que a autonomia vai além do apenas escolher, mas vem junto com a responsabilidade moral e a capacidade de agir de maneira racional e ética. Essa perspectiva

ainda se mantém como uma valiosa fonte de referência para os debates sobre a educação atual. Diante das rápidas mudanças sociais, culturais e tecnológicas, a reflexão kantiana nos ajuda a destacar a relevância de formar pessoas que possam exercer sua liberdade de forma consciente e responsável. Sua ideia de autonomia como fruto da utilização da razão ainda é crucial para a elaboração de práticas educativas que visem o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

É a partir daí que a educação se torna importante, já que ela ajuda as crianças a desenvolverem habilidades que estão ligadas ao pensamento crítico, a ética e a escolha do que se quer de forma consciente. A autonomia não se constrói sozinha, mas através de vivências educativas que criam a capacidade de entender o mundo ao redor e de ter responsabilidade.

Dessa perspectiva, a família e a escola proporcionam as condições necessárias para o desenvolvimento intelectual, moral e ético das crianças. Quando esses ambientes incentivam o diálogo, o respeito mútuo e a participação ativa, contribuem para a formação de pessoas conscientes de seus direitos, deveres e responsabilidades perante a sociedade. Dar espaço para que as crianças ajam de forma independente também reforça valores essenciais à vida democrática, como o respeito à diversidade, a cooperação, a participação cívica e o compromisso com o bem comum.

Os dilemas da sociedade moderna mostram como o pensamento de Kant ainda é relevante. É fundamental, em um cenário de informações que circulam rapidamente, influenciadas pelas tecnologias digitais e pelas incessantes mudanças sociais, educar para a autonomia intelectual e moral. Mais do que transferir saberes, educar é formar pessoas que saibam pensar criticamente, agir de forma responsável e participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa, democrática e ética. A filosofia kantiana ensina que o ser humano deve ser formado, e essa formação deve ser equilibrada entre liberdade, disciplina e responsabilidade, que são essenciais para o exercício da cidadania em sua plenitude. Assim, seu pensamento permanece fornecendo bases teóricas importantes para educadores, pesquisadores e instituições que desejam estabelecer práticas pedagógicas voltadas à formação de indivíduos autônomos, críticos e engajados na transformação positiva da realidade social.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do iluminismo.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

HERMANN, Nadja. **Ética e educação: outra sensibilidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** São Paulo: Martin Claret, 2007.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: que é esclarecimento?** In: KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia.** São Paulo: Mestre Jou, 1982.

NODDINGS, Nel. **Filosofia da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e racionalidade moderna.** São Paulo: Loyola, 1993.

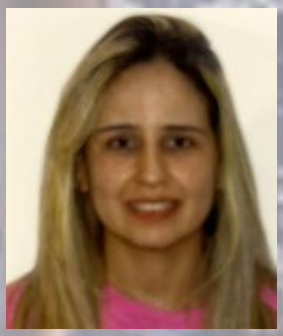
PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação.** Petrópolis: Vozes, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação: construindo a cidadania.** São Paulo: FTD, 2017.

TUGENDHAT, Ernst. **Lições sobre ética.** Petrópolis: Vozes, 1997.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética.** 37. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.



EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: A VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA

ANTI-RACIST EDUCATION: VALUING AFRO-BRAZILIAN CULTURE IN SCHOOLS

KARINNA SOUZA DE AQUINO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIBAN (2007); Professora de Educação Infantil – na Cei Jardim Macedônia

RESUMO

A educação antirracista constitui uma dimensão indispensável para a construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial brasileira. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da valorização da cultura afro-brasileira no cotidiano escolar, discutindo o papel do currículo, da prática docente e das políticas educacionais no enfrentamento ao racismo e na promoção de relações étnico-raciais pautadas pelo respeito e pela igualdade. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e documental, tomando como referência a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Base Nacional Comum Curricular e estudos de autores como Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes e Eliane Cavalleiro. As análises indicam que a abordagem da história e da cultura africana e afro-brasileira não deve restringir-se a datas comemorativas ou atividades isoladas, mas integrar de forma contínua o planejamento pedagógico, os materiais didáticos, a literatura, as artes, a história e as práticas de convivência. Observa-se ainda que a formação docente, a representatividade positiva e a revisão de estereótipos são elementos fundamentais para fortalecer a identidade dos estudantes negros e ampliar a consciência crítica de toda a comunidade escolar. Conclui-se que uma educação efetivamente antirracista exige compromisso institucional, intencionalidade pedagógica e ações permanentes capazes de reconhecer a contribuição histórica, cultural, social, científica e política da população negra para a formação da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação antirracista; Cultura afro-brasileira; Relações étnico-raciais; Currículo; Prática pedagógica.

ABSTRACT

Anti-racist education is an indispensable dimension in building a democratic and inclusive school committed to valuing Brazil's ethnic-racial diversity. This article aims to analyze the importance of valuing Afro-Brazilian culture in daily school life, discussing the roles of the curriculum, teaching practices, and educational policies in combating racism and promoting ethnic-racial relations grounded in respect and equality. The research was conducted through a review of literature and documents, drawing upon Law No. 10.639/2003, the National Curriculum Guidelines for Ethnic-Racial Relations Education, the National Common Curricular Base, and studies by authors such as Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, and Eliane Cavalleiro. The analysis indicates that addressing African and Afro-Brazilian history and culture should not be limited to commemorative dates or isolated activities; rather, it must be continuously integrated into pedagogical planning, teaching materials, literature, the arts, history, and social interaction practices. It is also observed that teacher training, positive representation, and the revision of stereotypes are fundamental elements for strengthening the identity of Black students and broadening the critical awareness of the entire school community. The study concludes that truly anti-racist education requires institutional commitment, pedagogical intentionality, and ongoing actions capable of recognizing the historical, cultural, social, scientific, and political contributions of the Black population to the formation of Brazilian society.

Keywords: Anti-racist education; Afro-Brazilian culture; Ethnic-racial relations; Curriculum; Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

A escola brasileira está inserida em uma sociedade marcada por ampla diversidade cultural, étnica e histórica. Entretanto, essa diversidade nem sempre foi representada de maneira equilibrada nos currículos, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas. Durante muito tempo, a história da população negra apareceu de forma limitada, frequentemente associada apenas à escravização, sem a devida valorização das sociedades africanas, das resistências negras, da produção intelectual, das manifestações culturais e das contribuições sociais e políticas dos afro-brasileiros. Nesse contexto, a educação antirracista apresenta-se como uma perspectiva necessária para transformar a escola em espaço de reconhecimento, respeito e justiça social.

O racismo não se expressa somente por atitudes individuais explícitas. Ele também pode manifestar-se em silêncios, omissões, estereótipos, expectativas diferenciadas e práticas institucionais que naturalizam desigualdades. No ambiente escolar, isso pode ocorrer quando determinados grupos são pouco representados nos livros e nas atividades, quando manifestações culturais de matriz africana são tratadas de modo folclorizado ou preconceituoso, quando ofensas raciais são minimizadas ou

quando a diversidade estética e identitária dos estudantes não é reconhecida. A superação dessas práticas exige uma atuação pedagógica consciente e permanente.

A Lei nº 10.639/2003 representou um marco importante ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo também a história e a cultura dos povos indígenas. Esses dispositivos legais reforçam que o estudo das relações étnico-raciais não é um tema opcional ou restrito a uma disciplina específica, mas uma responsabilidade de toda a escola e de diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais orientam que as instituições educacionais promovam conhecimentos, atitudes e valores capazes de favorecer relações étnico-raciais positivas e o reconhecimento da contribuição das matrizes africanas para a constituição do país (BRASIL, 2004). Nessa perspectiva, a educação antirracista não se limita à transmissão de informações históricas. Ela envolve a revisão de concepções, a problematização de preconceitos, a valorização das identidades e a criação de condições para que todos os estudantes se sintam representados e respeitados.

Para Munanga (2005), o enfrentamento ao racismo na escola requer o questionamento de visões estereotipadas que foram historicamente construídas e reproduzidas na sociedade. O trabalho pedagógico deve, portanto, ampliar repertórios e apresentar a pluralidade das experiências negras, evitando reduzir a população africana e afro-brasileira a imagens de sofrimento ou subalternidade. Isso significa incluir histórias de resistência, ciência, filosofia, religiosidade, arte, literatura, política, trabalho, tecnologias e formas de organização social produzidas por povos africanos e por seus descendentes no Brasil.

Nilma Lino Gomes (2017) destaca que o Movimento Negro brasileiro também atua como produtor de saberes e como agente educativo, contribuindo para a construção de conhecimentos que questionam o racismo e reivindicam reconhecimento. Essa compreensão amplia o modo de pensar a educação, pois evidencia que o currículo pode dialogar com experiências históricas e culturais que durante muito tempo permaneceram à margem dos conteúdos escolares. Valorizar esses saberes implica reconhecer a população negra como sujeito ativo da história brasileira.

Diante dessas reflexões, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da educação antirracista e da valorização da cultura afro-brasileira na escola, discutindo fundamentos legais, contribuições teóricas, desafios e possibilidades para a prática docente. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, baseada em obras que discutem racismo e educação e em documentos normativos da educação brasileira. Busca-se compreender de que forma o currículo e as práticas pedagógicas podem contribuir para o fortalecimento da identidade, para a representatividade e para a formação de estudantes capazes de conviver com as diferenças e enfrentar situações de discriminação.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA

Compreender a educação antirracista exige reconhecer que a neutralidade diante das desigualdades raciais tende a favorecer sua permanência. Uma escola comprometida com a igualdade precisa observar criticamente seus conteúdos, relações, rotinas e formas de intervenção. Isso inclui analisar quais histórias são contadas, quais autores são estudados, quais imagens circulam nos materiais, de que maneira os conflitos raciais são tratados e quais referências de beleza, inteligência, liderança e cidadania são apresentadas aos estudantes.

No cotidiano escolar, crianças e adolescentes constroem percepções sobre si mesmos e sobre os grupos sociais aos quais pertencem. Essas percepções são influenciadas por mensagens explícitas e implícitas presentes nas interações, nas brincadeiras, na linguagem, nos livros, nos cartazes, nos exemplos utilizados em sala e nas expectativas dos adultos. Cavalleiro (2012) demonstra que o silêncio diante do preconceito e da discriminação racial também produz efeitos educativos, pois pode comunicar que determinadas agressões são toleráveis ou pouco relevantes. Por isso, a intervenção do professor diante de situações discriminatórias deve ser clara, educativa e coerente com os princípios de respeito e igualdade.

Uma prática antirracista procura substituir o silêncio pelo diálogo e a invisibilidade pela representatividade. Isso não significa destacar a população negra apenas quando o tema é racismo. Ao contrário, a valorização da cultura afro-brasileira deve ocorrer também por meio do reconhecimento de experiências positivas, conhecimentos, trajetórias e produções culturais diversas. Literatura de autoria negra, personagens negros protagonistas, artistas, cientistas, intelectuais, lideranças políticas, educadores, atletas, pesquisadores e personalidades históricas podem compor o cotidiano pedagógico de forma integrada aos conteúdos escolares.

A valorização da cultura afro-brasileira também contribui para ampliar a compreensão do próprio Brasil. Diversos aspectos da língua, da alimentação, da música, da dança, das festas populares, da religiosidade, das formas de sociabilidade, das práticas agrícolas, dos saberes tradicionais e das expressões artísticas brasileiras foram profundamente marcados por influências africanas e afro-brasileiras. Estudar essas contribuições de maneira contextualizada permite superar abordagens simplificadas e reconhecer a cultura nacional como resultado de encontros, conflitos, resistências e intercâmbios entre diferentes povos.

Para os estudantes negros, a presença de referências positivas pode fortalecer o sentimento de pertencimento e contribuir para a construção de uma identidade valorizada. Quando a escola apresenta apenas imagens negativas ou omite as contribuições negras, pode reforçar sentimentos de desvalorização. Para os estudantes não negros, a educação antirracista é igualmente importante, pois possibilita questionar estereótipos, compreender desigualdades históricas e desenvolver atitudes de respeito e responsabilidade diante da discriminação. Assim, não se trata de uma educação voltada apenas para um grupo, mas de uma formação democrática destinada a toda a comunidade escolar.

Gomes (2017) chama atenção para a necessidade de descolonizar os currículos, ou seja, rever conhecimentos que foram organizados a partir de perspectivas que centralizaram determinadas

experiências e invisibilizaram outras. No contexto escolar, essa revisão pode ocorrer pela ampliação das fontes históricas, pelo contato com diferentes autores, pela leitura crítica dos materiais didáticos e pela inclusão de saberes produzidos por sujeitos negros. A mudança curricular não implica abandonar conteúdos já existentes, mas aprofundá-los e apresentá-los a partir de uma perspectiva mais plural.

Outro aspecto importante é evitar a folclorização. Trabalhar a cultura afro-brasileira apenas em apresentações pontuais, comidas típicas, danças ou atividades no mês de novembro pode reduzir uma temática complexa a eventos isolados. Essas ações podem ter valor quando articuladas a estudos consistentes, mas não substituem um trabalho contínuo ao longo do ano. A educação antirracista pressupõe planejamento, objetivos pedagógicos claros e integração entre conteúdos, projetos e relações de convivência.

O professor desempenha papel decisivo nesse processo. Suas escolhas podem favorecer a ampliação de repertórios e o reconhecimento da diversidade, mas também podem reproduzir visões limitadas quando não há formação adequada. Por isso, a atuação docente requer estudo permanente sobre história da África, culturas afro-brasileiras, relações étnico-raciais e mecanismos de reprodução do racismo. Esse conhecimento permite selecionar materiais mais adequados, responder a dúvidas dos estudantes e intervir de modo pedagógico em situações de preconceito.

A educação antirracista também envolve a organização institucional da escola. Projeto político-pedagógico, planejamento coletivo, acervo da biblioteca, eventos, comunicação com as famílias e formação continuada precisam estar articulados. Quando o tema depende apenas da iniciativa individual de um professor, as ações tendem a ser descontínuas. Já quando a instituição assume o compromisso com a igualdade racial, a abordagem ganha permanência, coerência e maior impacto formativo.

MARCO LEGAL, CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A inclusão da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar resulta de um longo processo de reivindicação de movimentos sociais, pesquisadores e educadores. A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados. A legislação determina que o conteúdo aborde a História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a contribuição da população negra para a formação da sociedade nacional (BRASIL, 2003).

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento amplia a compreensão da legislação ao indicar que a educação das relações étnico-raciais deve favorecer a produção de conhecimentos, atitudes, posturas e valores orientados para o respeito à pluralidade e para a construção de relações sociais positivas (BRASIL, 2004). Dessa forma, o cumprimento da lei não pode ser reduzido à inserção de um conteúdo específico em determinado momento do calendário.

A Lei nº 11.645/2008 reafirmou e ampliou o artigo 26-A da LDB ao incluir também a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2008). A ampliação reforça a necessidade de compreender a formação brasileira a partir de diferentes matrizes culturais e históricas, enfrentando narrativas que apresentam a sociedade nacional de modo homogêneo. Para a escola, isso representa o compromisso de construir currículos capazes de dialogar com a diversidade efetivamente presente no país.

A Base Nacional Comum Curricular orienta as redes e instituições na definição de aprendizagens essenciais e enfatiza a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018). Embora a implementação da educação antirracista não dependa de um único documento curricular, a BNCC oferece possibilidades de articulação em diferentes áreas, especialmente quando propõe respeito às diferenças, valorização da diversidade cultural, argumentação ética, exercício da cidadania e compreensão dos processos históricos e sociais.

O currículo, nesse sentido, deve ser entendido para além de uma lista de conteúdos. Ele expressa escolhas sobre quais conhecimentos são considerados relevantes e quais sujeitos são reconhecidos como produtores de cultura e conhecimento. Quando autores negros, histórias africanas e experiências afro-brasileiras aparecem de forma periférica, a escola pode reproduzir hierarquias simbólicas. Por outro lado, um currículo que reconhece diferentes matrizes e sujeitos contribui para ampliar a compreensão histórica e para combater a ideia de que apenas determinados grupos ocupam posições de protagonismo.

Munanga (2005) ressalta que a educação precisa enfrentar preconceitos que podem estar presentes inclusive nos materiais escolares e nas formas de representação social. Por essa razão, a escolha de livros, imagens, vídeos e propostas de trabalho deve considerar a qualidade da representação da população negra. É importante observar se personagens negros aparecem em papéis variados, se as culturas africanas são apresentadas em sua diversidade e se o conteúdo evita generalizações que tratam o continente africano como um espaço único, homogêneo e sem história própria.

A legislação educacional oferece respaldo para que professores e gestores desenvolvam ações contínuas e interdisciplinares. História pode discutir sociedades africanas, diáspora, escravização, resistências e pós-abolição; Língua Portuguesa pode trabalhar autores negros e diferentes gêneros discursivos; Arte pode abordar produções africanas e afro-brasileiras sem descontextualização; Geografia pode problematizar territórios, migrações e desigualdades; Ciências pode valorizar pesquisadores negros e discutir a construção histórica de classificações raciais. Na Educação Infantil, a abordagem pode ocorrer por meio de literatura, brincadeiras, imagens, músicas, brinquedos e experiências que representem positivamente diferentes características físicas e culturais.

O cumprimento das normas depende de planejamento e de formação. Não basta inserir o tema formalmente no projeto pedagógico se ele não se concretiza nas práticas. A gestão escolar pode promover momentos de estudo, mapear o acervo disponível, acompanhar o planejamento das equipes e envolver as famílias. A avaliação institucional também pode considerar como a escola responde a

episódios de discriminação e de que modo garante a presença de referências afro-brasileiras ao longo do ano.

Dessa forma, o marco legal deve ser compreendido como instrumento de transformação curricular e institucional. Mais do que cumprir uma obrigação normativa, sua implementação possibilita ampliar a qualidade da educação, uma vez que oferece aos estudantes uma compreensão mais complexa da sociedade brasileira e fortalece valores relacionados à dignidade, à igualdade e ao respeito às diferenças.

IDENTIDADE, REPRESENTATIVIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A identidade é construída nas relações sociais e sofre influência das imagens, discursos e experiências presentes nos espaços de convivência. A escola possui grande importância nesse processo, pois é um dos primeiros ambientes coletivos em que a criança se confronta com diferenças de origem, aparência, costumes e modos de vida. Quando a diversidade é tratada de forma respeitosa, cria-se um contexto favorável ao desenvolvimento da autoestima e do pertencimento. Quando determinadas características são ridicularizadas ou invisibilizadas, podem surgir sentimentos de inferiorização e exclusão.

Em uma perspectiva antirracista, a representatividade deve aparecer de forma cotidiana. Livros com protagonistas negros, bonecos com diferentes tons de pele, imagens de famílias diversas, cartazes que mostrem pessoas negras em diferentes profissões e materiais que valorizem cabelos crespos e penteados de origem africana são exemplos de recursos simples, mas significativos. O objetivo não é criar uma representação artificial ou meramente decorativa, mas garantir que os estudantes encontrem no espaço escolar imagens compatíveis com a pluralidade social.

Cavalleiro (2012) chama atenção para os efeitos do preconceito e do silêncio na educação das crianças. Essa reflexão indica que o professor precisa estar atento às interações entre os alunos, inclusive às brincadeiras e apelidos que possam carregar conteúdo racial. Expressões ofensivas relacionadas à cor da pele, ao cabelo ou aos traços físicos não devem ser tratadas como brincadeiras sem importância. A intervenção pedagógica deve explicar por que determinada fala é discriminatória, proteger quem foi atingido e criar oportunidades de aprendizagem para o grupo.

A literatura infantil e juvenil constitui uma ferramenta importante para a educação das relações étnico-raciais. A seleção de obras pode contemplar protagonistas negros em situações diversas, histórias de famílias, narrativas contemporâneas, contos de tradição africana e biografias de personalidades. É importante que a presença negra não esteja associada apenas ao sofrimento, à pobreza ou à escravização. Narrativas de aventura, afeto, criatividade, ciência, humor e cotidiano ampliam as possibilidades de identificação e rompem com padrões restritivos de representação.

Na área de História, o trabalho pode apresentar diferentes sociedades africanas antes e durante o período da expansão europeia, explorando impérios, cidades, comércio, conhecimentos, sistemas políticos e produções culturais. Essa abordagem ajuda a superar a ideia equivocada de que a história africana começa com a escravização. Ao estudar o Brasil, é fundamental destacar as diversas formas de

resistência negra, como quilombos, irmandades, revoltas, estratégias de preservação cultural e movimentos de luta por direitos no pós-abolição.

Em Arte, a valorização da cultura afro-brasileira pode incluir música, dança, artes visuais, estética, técnicas de produção e artistas de diferentes períodos. O cuidado necessário é evitar tratar manifestações culturais como exóticas ou descontextualizadas. A capoeira, o samba, o maracatu, o jongo, as religiões de matriz africana e outras expressões culturais possuem histórias, significados e relações com comunidades específicas. O estudo respeitoso desses elementos contribui para reconhecer a complexidade da cultura afro-brasileira e combater preconceitos.

Projetos interdisciplinares podem aproximar diferentes componentes curriculares. Uma proposta sobre personalidades negras brasileiras, por exemplo, pode envolver pesquisa histórica, produção de biografias, leitura de textos, elaboração de linhas do tempo e apresentações artísticas. Outro projeto pode investigar palavras de origem africana presentes na língua portuguesa, relacionando linguagem, história e cultura. Também é possível explorar a presença africana na alimentação, na agricultura, na música e nas tecnologias, sempre evitando reduções e valorizando os contextos de produção desses conhecimentos.

O trabalho com datas como o 20 de novembro pode funcionar como momento de síntese e visibilidade, mas não deve concentrar toda a abordagem. A consciência sobre relações raciais precisa ser construída ao longo do ano. Se a escola só apresenta personalidades negras em novembro, a mensagem transmitida pode ser de que essas referências pertencem a um conteúdo temporário. A continuidade favorece a naturalização positiva da diversidade e torna o currículo mais coerente com a realidade brasileira.

A participação das famílias e da comunidade também pode enriquecer o trabalho. Convidar pesquisadores, artistas, escritores, mestres de cultura e representantes de coletivos locais permite ampliar vozes e saberes presentes na escola. Entretanto, a responsabilidade pedagógica não deve ser transferida apenas às pessoas negras. A equipe escolar precisa assumir o tema como parte de sua função educativa e preparar-se para mediar as atividades de maneira ética e fundamentada.

Outro cuidado diz respeito à linguagem. Expressões racistas incorporadas historicamente ao cotidiano podem ser problematizadas de modo adequado à faixa etária dos estudantes. O objetivo não é apenas proibir palavras, mas explicar suas origens, seus efeitos e as relações de poder que carregam. Dessa forma, a educação linguística também pode contribuir para o desenvolvimento de uma postura crítica diante de discursos discriminatórios.

Práticas antirracistas também precisam considerar a avaliação. O professor pode observar não apenas a aquisição de informações, mas a capacidade dos estudantes de analisar estereótipos, reconhecer contribuições culturais, argumentar com respeito e posicionar-se diante de situações de discriminação. A avaliação formativa permite acompanhar mudanças de percepção e compreender quais conteúdos ainda precisam ser aprofundados.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA ESCOLA ANTIRRACISTA

A implementação de uma educação antirracista enfrenta desafios que ultrapassam a existência de leis. Um dos principais obstáculos é a formação insuficiente de muitos profissionais para abordar história da África, cultura afro-brasileira e relações étnico-raciais. Quando o professor não teve contato com esses conteúdos em sua formação inicial, pode sentir insegurança ou reproduzir abordagens simplificadas. A formação continuada, portanto, constitui condição importante para transformar a legislação em prática pedagógica consistente.

Outro desafio é a permanência do mito de que falar sobre racismo produz divisão ou conflito. Na realidade, evitar o tema não elimina as desigualdades e pode impedir que crianças e adolescentes compreendam situações que já vivenciam socialmente. A educação antirracista não pretende criar oposição entre grupos, mas oferecer instrumentos para reconhecer injustiças, valorizar diferentes identidades e promover relações baseadas em direitos. O diálogo pedagógico, quando adequado à idade dos alunos, ajuda a construir empatia e responsabilidade coletiva.

O racismo também pode aparecer de maneira institucional, por exemplo, quando denúncias são ignoradas, quando faltam procedimentos para lidar com discriminações ou quando expectativas sobre comportamento e desempenho variam de acordo com estereótipos. Por isso, a escola precisa estabelecer formas claras de acolhimento e encaminhamento de situações racistas. Ouvir o estudante, registrar o ocorrido, dialogar com as famílias e desenvolver ações educativas são medidas que demonstram que a instituição reconhece a gravidade do problema.

A seleção de materiais é outro ponto de atenção. Livros didáticos e paradidáticos precisam ser analisados criticamente. Mesmo com avanços, podem existir imagens, textos ou atividades que reproduzam visões estereotipadas. O professor não precisa descartar automaticamente todo material problemático; em alguns casos, ele pode ser utilizado como fonte para análise crítica, desde que a mediação seja intencional e apropriada. Contudo, é fundamental que o acervo também disponha de produções contemporâneas de qualidade e de autoria negra.

A gestão escolar tem papel estratégico para garantir continuidade. A inserção das relações étnico-raciais no projeto político-pedagógico, no plano de formação e no calendário de estudos evita que a temática dependa apenas de iniciativas individuais. Reuniões pedagógicas podem incluir análise de práticas, estudo de conceitos e planejamento coletivo. A equipe gestora também pode acompanhar a representatividade nos espaços físicos da escola e assegurar que projetos e eventos não reforcem caricaturas culturais.

A participação dos estudantes representa uma possibilidade relevante de transformação. Grêmios, assembleias, rodas de conversa, projetos de pesquisa e produção de campanhas educativas podem ampliar o protagonismo juvenil. Quando os estudantes têm espaço para discutir situações de preconceito e propor ações, a educação antirracista deixa de ser apenas um conteúdo transmitido pelo adulto e passa a integrar a cultura de convivência da escola. O protagonismo, entretanto, deve ser mediado para evitar exposição indevida de estudantes negros ou a responsabilização deles pela educação de seus colegas.

A relação com as famílias requer diálogo respeitoso. Questões raciais podem gerar dúvidas, desconfortos ou diferentes interpretações. A escola deve comunicar que o trabalho está fundamentado na legislação educacional e nos objetivos de formação cidadã. Reuniões, mostras culturais, projetos de leitura e espaços de conversa podem aproximar as famílias e explicar que valorizar a cultura afro-brasileira significa ampliar o conhecimento sobre a sociedade e promover respeito, e não privilegiar um grupo em detrimento de outro.

Gomes (2017) ressalta a importância dos saberes construídos pelo Movimento Negro para a educação e para a transformação social. A aproximação da escola com produções intelectuais, artísticas e comunitárias negras amplia as possibilidades de formação. Isso pode ocorrer por meio de acervos, palestras, visitas culturais, estudos de biografias e parcerias com instituições, sempre preservando o caráter pedagógico e evitando apropriações superficiais.

A educação antirracista precisa ser entendida como processo. Mudanças na cultura escolar não acontecem de forma imediata, pois envolvem revisão de hábitos, conhecimentos e relações. Avaliar as ações desenvolvidas, ouvir estudantes e profissionais e reorganizar o planejamento são etapas importantes. A escola pode identificar quais grupos aparecem em seus materiais, como reage a conflitos, quais autores compõem o acervo e em quais componentes curriculares a temática está presente. Esse diagnóstico ajuda a transformar princípios gerais em ações concretas.

Apesar dos desafios, as possibilidades de avanço são amplas. Uma escola que reconhece a diversidade como parte constitutiva do conhecimento cria condições para aprendizagens mais significativas. Ao apresentar diferentes perspectivas, promove pensamento crítico; ao valorizar identidades, fortalece pertencimento; ao intervir diante da discriminação, ensina direitos; e ao ampliar referências, contribui para que crianças e jovens construam expectativas mais livres de estereótipos. Assim, a educação antirracista fortalece tanto a qualidade pedagógica quanto a função social da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou a importância da educação antirracista e da valorização da cultura afro-brasileira no espaço escolar, considerando fundamentos legais, contribuições teóricas e possibilidades de intervenção pedagógica. As reflexões desenvolvidas evidenciam que a escola possui responsabilidade fundamental na construção de relações étnico-raciais mais justas, pois participa diretamente da formação de identidades, conhecimentos, valores e modos de convivência.

A Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais constituem marcos essenciais, mas sua efetivação depende de práticas contínuas. Trabalhar a história e a cultura afro-brasileira apenas em datas comemorativas não é suficiente para alterar concepções construídas ao longo do tempo. A perspectiva antirracista requer que o tema esteja presente no currículo, nos materiais didáticos, na literatura, nas artes, nas relações cotidianas e nas decisões institucionais.

Observou-se que a representatividade positiva tem papel importante tanto para estudantes negros quanto para não negros. A presença de personagens, autores, pesquisadores e protagonistas negros

amplia repertórios e combate a associação entre negritude e posições sociais subalternizadas. Do mesmo modo, o estudo das sociedades africanas e das contribuições afro-brasileiras permite compreender que a população negra não participou da formação do Brasil apenas como mão de obra escravizada, mas como produtora de cultura, conhecimento, resistência, economia, política e vida social.

A atuação docente é decisiva nesse processo. Para intervir de maneira segura e responsável, o professor necessita de formação que lhe permita reconhecer estereótipos, selecionar materiais, acolher situações de discriminação e desenvolver propostas adequadas às diferentes etapas da Educação Básica. A formação continuada, associada ao planejamento coletivo e ao compromisso da gestão, fortalece a continuidade das ações e evita que a responsabilidade recaia sobre iniciativas isoladas.

Conclui-se, portanto, que uma educação antirracista é parte essencial de uma educação democrática. Valorizar a cultura afro-brasileira significa reconhecer a pluralidade do país e garantir que todos os estudantes tenham acesso a narrativas históricas e culturais mais amplas. Quando a escola assume esse compromisso, contribui para o enfrentamento do racismo, para o fortalecimento da autoestima e da cidadania e para a construção de uma sociedade em que as diferenças sejam reconhecidas sem produzir desigualdades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **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 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

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

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

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.



O AMBIENTE RECREATIVO: UM ESPAÇO LÚDICO DE APRENDIZAGEM POR MEIO DE JOGOS INTERDISCIPLINARES

THE RECREATIONAL ENVIRONMENT: A PLAYFUL LEARNING SPACE THROUGH INTERDISCIPLINARY GAMES

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

O presente artigo relata a experiência de elaboração e aplicação de um jogo interdisciplinar sobre reciclagem, desenvolvido em um espaço privado de educação não formal que atende crianças no contraturno escolar. A proposta articulou conteúdos de Matemática, pelas operações de adição e multiplicação, e de Ciências, a partir do descarte consciente de resíduos, com aproximadamente 30 crianças de 5 a 10 anos que já se conheciam do convívio cotidiano no local. Fundamentado em referenciais sobre ludicidade, interdisciplinaridade e educação não formal, com destaque para Piaget, Vigotski, Kishimoto e Huizinga, o trabalho seguiu as etapas do Design Thinking, da imersão à implementação, incluindo uma campanha prévia de coleta de materiais recicláveis junto às famílias, cuja adesão superou as expectativas e ampliou o volume de material disponível no dia da atividade. A aplicação evidenciou entusiasmo, cooperação entre crianças de diferentes idades e apropriação inicial dos conceitos trabalhados, ainda que o excesso de material tenha tornado a contagem mais longa do que o previsto e intensificado a disputa entre equipes. Essas limitações apontam ajustes para futuras aplicações do jogo, sem comprometer seu potencial como recurso pedagógico em educação não formal.

Palavras-chave: Jogo interdisciplinar; Ludicidade; Educação não formal; Sustentabilidade; Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

This article reports on the development and implementation of an interdisciplinary game about recycling, created at a private non-formal education center serving children during their after-school hours. The initiative integrated Mathematics content—specifically addition and multiplication operations—with Science concepts regarding responsible waste disposal. It involved approximately 30 children aged 5 to 10 who were already familiar with one another through their daily interactions at the center. Grounded in theoretical frameworks concerning play, interdisciplinarity, and non-formal education—drawing notably on the work of Piaget, Vygotsky, Kishimoto, and Huizinga—the project followed the Design Thinking process, from immersion to implementation. This included a preliminary campaign to collect recyclable materials from families; participation exceeded expectations, significantly increasing the volume of material available for the activity. The implementation phase demonstrated enthusiasm, cooperation among children of different ages, and an initial grasp of the concepts addressed, although the abundance of material made the counting process longer than anticipated and intensified competition between teams. These limitations suggest adjustments for future iterations of the game, without undermining its potential as a pedagogical tool in non-formal education.

Keywords: Interdisciplinary game; Play; Non-formal education; Sustainability; Elementary education (early years).

INTRODUÇÃO

Este artigo relata a elaboração e a aplicação de um jogo interdisciplinar sobre reciclagem no espaço recreativo privado "Cantinho da Niedina", que atende crianças no contraturno escolar enquanto seus responsáveis trabalham. Conforme prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente, a educação é dever compartilhado entre família, comunidade e sociedade, e não apenas da escola (BRASIL, 1990, Art. 4º), o que legitima espaços como este como contextos possíveis de aprendizagem. Por meio de entrevista com a proprietária do espaço, identificou-se o interesse em oferecer, além da recreação, atividades que reforçassem os conteúdos escolares sem tornar o processo de aprendizagem cansativo, o que configurou a problemática central deste trabalho: como o uso de jogos interdisciplinares pode contribuir para estabelecer relações entre diferentes conteúdos e auxiliar na construção de conhecimento em um ambiente recreativo?

O objetivo do trabalho foi propor uma estratégia pedagógica lúdica capaz de promover, de forma interdisciplinar, a aprendizagem de conteúdos de Matemática e de Ciências com crianças do 1º e do 2º anos do Ensino Fundamental I, sem excluir crianças de outras faixas etárias que frequentavam o espaço recreativo, em razão da organização multietária característica do contexto investigado, tomando como

tema gerador a reciclagem e a consciência ambiental. A escolha desses dois eixos apoiou-se nos índices do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/INEP), que registraram aumento do percentual de estudantes no nível de proficiência mais baixo em Matemática entre 2019 e 2021 (BRASIL, 2022), e na relevância social do tema meio ambiente.

DESENVOLVIMENTO

O LÚDICO E A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO

Piaget (2011) situa a fase pré-operacional do desenvolvimento infantil (dos 2 aos 7 anos) como o período em que surge a função simbólica e se constrói a inteligência prática, concebida pela manipulação de objetos e pela ação sobre o mundo. É nesse estágio que o jogo assume papel decisivo, pois possibilita a assimilação e a acomodação de conceitos ainda não plenamente compreendidos por vias exclusivamente teóricas.

A função simbólica, na perspectiva piagetiana, é a capacidade de a criança representar mentalmente um objeto ou uma ação por meio de outro elemento que faz as vezes dele — como quando um rolo de papel higiênico é transformado, na brincadeira, em outro objeto qualquer. Essa capacidade não surge pronta: constrói-se aos poucos, pelos processos de assimilação e acomodação. Ao assimilar, a criança encaixa um objeto ou uma regra nova aos esquemas que já possui; ao acomodar, ajusta esses mesmos esquemas quando a realidade não cabe mais neles, como acontece quando a quantidade ou o tipo de material manipulado exige uma nova forma de organização. É na repetição dessas ações — separar, agrupar, contar e comparar — que esse movimento acontece: é assim que os esquemas cognitivos são progressivamente construídos e reorganizados. Por isso, a passagem da ação para a representação simbólica não depende da explicação verbal do adulto, mas da interiorização progressiva de esquemas motores em esquemas mentais. Nessa leitura, o jogo pode ser entendido como um dos principais caminhos de construção do conhecimento na infância, pois reúne, numa mesma atividade, motivação própria da criança, repetição voluntária da ação e liberdade para errar e corrigir sem as consequências que o mesmo erro teria fora do brincar.

Segundo Kishimoto (2011), o jogo constitui um recurso pedagógico que favorece o desenvolvimento integral da criança, estimulando aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores por meio de experiências lúdicas que articulam aprendizagem e prazer.

Já para Vigotski (2001), o jogo obriga a criança a diversificar de forma ilimitada a coordenação social de seus movimentos, ensinando-lhe flexibilidade e plasticidade como nenhum outro âmbito da educação. O autor identifica três significados psicológicos do brincar: os jogos de imitação, em que a criança assimila aspectos da vida adulta; os jogos de construção, orientados por objetivos previamente planejados; e os jogos de regras, voltados à resolução coletiva de problemas — categoria em que se insere a proposta aqui relatada.

O formato competitivo adotado, em que equipes disputam pontuação por meio da contagem e da multiplicação dos materiais coletados, decorre diretamente dessa classificação. A tensão entre competição e aprendizagem volta a aparecer na discussão dos resultados.

INTERDISCIPLINARIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

A interdisciplinaridade foi compreendida, neste trabalho, como caminho para romper a fragmentação do ensino tradicional e favorecer a percepção de diferentes formas de conhecimento. Fazenda (1998) associa essa prática à própria condição humana em sociedade, delimitada pela intenção e pela construção histórica e coletiva de sentido. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) converge com essa perspectiva ao situar, entre as competências gerais da Educação Básica, o pensamento científico, crítico e criativo e a responsabilidade socioambiental, eixos diretamente mobilizados pelo jogo proposto.

Essa mesma fragmentação do ensino tradicional é alvo, também, das metodologias ativas contemporâneas. Para Moran (2015), aprender próximo da experiência concreta, e não apenas da exposição teórica de conteúdos, é o que sustenta processos mais profundos de reflexão e de reelaboração de práticas por parte de quem aprende. A proposta aqui relatada dialoga diretamente com essa perspectiva: as crianças não ocupam a posição de espectadoras de um conteúdo já explicado, mas selecionam, contam e disputam pontuação a partir da ação.

A escolha por não tratar a reciclagem como conteúdo isolado, mas integrá-la às operações matemáticas trabalhadas no jogo, encontra respaldo na própria concepção legal da Educação Ambiental no Brasil: a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) determina que a Educação Ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo, e sim permear as diferentes áreas de conhecimento de forma transversal (RODRIGUES; SAHEB, 2018).

O ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COMO CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em um espaço recreativo de natureza privada e educação não formal, que funciona no contraturno escolar como alternativa para famílias cujos responsáveis trabalham durante o período em que os filhos não estão na escola. Diferentemente de uma instituição escolar, o espaço não possui obrigatoriedade curricular, mas busca associar a recreação a algum reforço dos conteúdos aprendidos pelas crianças em suas respectivas escolas, o que impôs à proposta pedagógica um desafio específico: elaborar uma atividade que dialogasse com conteúdos curriculares sem descaracterizar a identidade lúdica e recreativa do local. Foi justamente essa ausência de matriz curricular rígida e de tempo de aula fracionado por disciplina que permitiu articular, numa mesma atividade contínua de cerca de três horas, conteúdos de Matemática, Ciências e educação ambiental sem a necessidade de transições formais entre eles, flexibilidade que não elimina a intencionalidade educativa da proposta, mas permite que ela se manifeste de forma mais orgânica, adaptada ao ritmo e ao interesse das próprias crianças.

Gohn (2020) descreve a educação não formal, nesses termos, como um campo que segue produzindo aprendizagens relevantes por ocupar espaços de convivência cotidiana aos quais a organização curricular da escola, por definição, não alcança, exatamente o tipo de espaço em que esta proposta foi desenvolvida.

Por conviverem cotidianamente nesse espaço, as crianças participantes já se conheciam previamente, o que constituiu um fator relevante para a dinâmica observada durante a aplicação: os vínculos de confiança e familiaridade já estabelecidos favoreceram a cooperação espontânea entre participantes de diferentes idades, fator que a discussão retoma mais adiante.

METODOLOGIA: DO DESIGN THINKING AO JOGO DA COLETA SELETIVA

Este trabalho configura-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa, cujo desenvolvimento seguiu o método do Design Thinking, hoje reconhecido, ao lado dos jogos, como uma das metodologias ativas correntes na literatura educacional (BACICH; MORAN, 2018, p. 22), percorrendo quatro etapas principais.

De natureza aplicada e caráter descritivo, a investigação produziu seus dados por meio da observação direta das interações durante a atividade, complementada por registros fotográficos e audiovisuais e por anotações realizadas pela autora ao longo da aplicação. A análise teve caráter interpretativo, orientada pela articulação entre os registros produzidos e o referencial teórico adotado, buscando compreender como a proposta favoreceu a aprendizagem interdisciplinar e a interação entre as crianças.

Na imersão, realizou-se levantamento bibliográfico sobre interdisciplinaridade, ludicidade e aprendizagem, além de entrevista e questionário qualitativo com a proprietária do espaço recreativo, a fim de identificar as necessidades do público-alvo. Nessa mesma etapa, promoveu-se junto às famílias uma campanha de coleta de materiais recicláveis, na qual as crianças foram convidadas a trazer de casa, com antecedência, embalagens de metal, papel, plástico e vidro. A adesão das famílias superou consideravelmente as expectativas iniciais, resultando em um volume de material muito maior do que o planejado — fator que, como se discute adiante, teve impacto direto sobre o tempo de aplicação do jogo.

Na ideação, a autora definiu, por meio de brainstorming, o tema transversal da reciclagem, articulado às operações matemáticas de adição e multiplicação, como conteúdo estruturante do jogo. Na etapa de prototipação, o jogo foi desenhado com base nas habilidades previstas no Currículo Paulista: em Ciências, a identificação dos modos de descarte e reaproveitamento consciente de materiais de uso cotidiano (EF01CI01B); em Matemática, a resolução de situações-problema de adição de parcelas iguais como base para a construção do conceito de multiplicação (EF02MA07). Por fim, a etapa de implementação consistiu na aplicação do jogo junto às crianças do espaço recreativo, com posterior avaliação coletiva dos resultados.

DESCRIÇÃO E APLICAÇÃO DO JOGO

A aplicação do jogo ocorreu no espaço recreativo descrito, com a participação de aproximadamente 30 crianças, com idades entre 5 e 10 anos, organizadas em equipes de 4 a 6 participantes conforme a faixa etária. A atividade teve duração aproximada de três horas e foi conduzida pela autora, responsável pelo planejamento, organização, aplicação do jogo e observação das interações entre as crianças, contando com o apoio da proprietária do espaço.

Embora as habilidades da BNCC e do Currículo Paulista mobilizadas no desenho do jogo (EF01CI01B, EF02MA07) correspondam ao 1º e ao 2º anos do Ensino Fundamental I, optou-se por manter a participação de todas as crianças que frequentam cotidianamente o espaço recreativo, incluindo as de faixas etárias mais avançadas. A opção por manter todas as crianças decorreu da configuração do local, que não segrega os participantes por ano escolar, e favoreceu a cooperação espontânea entre crianças mais velhas e mais novas — dinâmica que se mostrou relevante para a mediação entre pares, interpretada mais adiante à luz de Vigotski (2001).

Como forma de registro da experiência, foram realizadas fotografias e gravações em vídeo, mediante autorização da responsável pelo espaço recreativo e dos responsáveis legais pelas crianças. Esses registros foram utilizados exclusivamente para documentar a experiência e subsidiar a análise das atividades. Registros que identificassem as crianças não foram divulgados neste artigo, de modo a preservar a identidade dos participantes; são apresentadas apenas imagens do espaço, dos materiais e das produções da atividade, sem identificação de nenhum participante.

O jogo foi estruturado como uma competição entre as equipes. Na primeira etapa, os grupos deveriam depositar corretamente os materiais recicláveis (metal, papel, plástico e vidro, previamente coletados pelas próprias crianças durante a campanha realizada junto às famílias) em caixas de coleta seletiva identificadas por cor (Figura 1). Na segunda etapa, realizava-se a contagem dos materiais separados por caixa, e o resultado era multiplicado por um fator associado a cada tipo de material (Figura 2), com o objetivo de trabalhar o conceito de multiplicação como adição de parcelas iguais. Vencia a equipe que obtivesse a maior pontuação ao final da atividade.



Figura 1 — Caixas de coleta seletiva identificadas por tipo de material. Fonte: Acervo da autora.

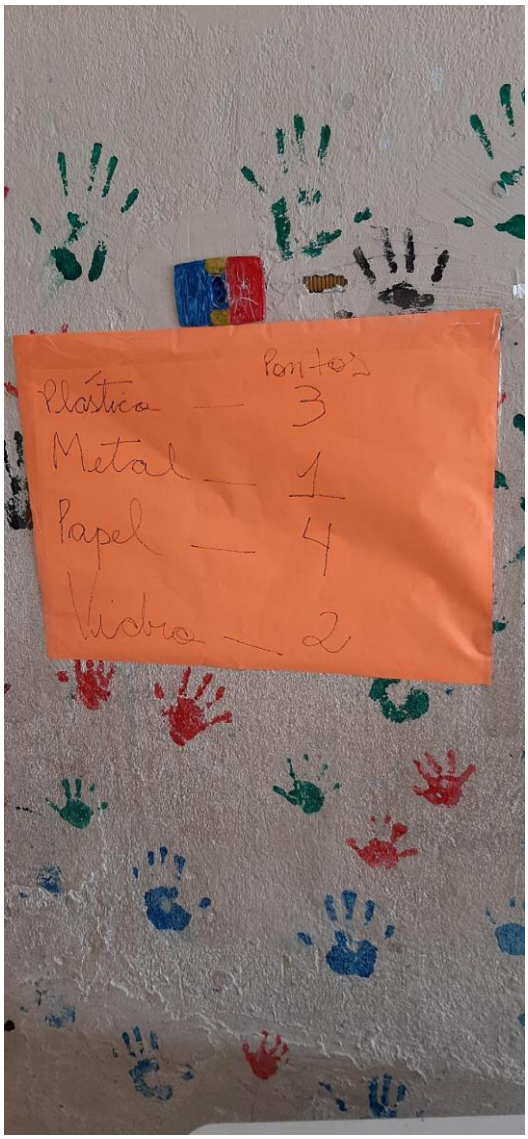


Figura 2 — Cartaz de registro da pontuação da atividade. Fonte: Acervo da autora.

Como atividades complementares, foi exibido um vídeo introdutório sobre reciclagem e conscientização ambiental, seguido de uma explanação com apoio de slides sobre os "3 Rs" da sustentabilidade (Repensar, Reduzir e Reciclar) e sobre o tempo de decomposição de diferentes materiais. Ao final, propôs-se uma atividade de reutilização, na qual as crianças confeccionaram brinquedos a partir de rolos de papel higiênico.

RESULTADOS

Ao longo da aplicação, observou-se entusiasmo expressivo das crianças na etapa de separação dos materiais recicláveis, bem como participação ativa na contagem dos itens e na apuração da pontuação de cada equipe (Figura 3). O caráter competitivo do jogo mobilizou fortemente os grupos, o que, associado ao volume de material recolhido, tornou a etapa de contagem consideravelmente mais longa do que o planejado.

Ainda assim, a participação manteve-se elevada durante toda a experiência, incluindo o momento de exibição do vídeo introdutório sobre reciclagem e a confecção de brinquedos com materiais reutilizáveis, quando crianças mais velhas auxiliaram espontaneamente as mais novas em diferentes

etapas da atividade. Por outro lado, a intensidade da disputa entre equipes levou algumas crianças, na euforia da competição, a depositar materiais em caixas de coleta incorretas, o que gerou correções e breves discussões coletivas sobre a composição de determinadas embalagens.

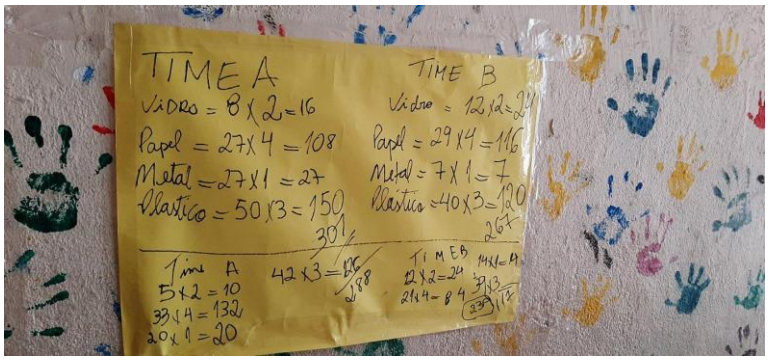


Figura 3 — Registro dos cálculos de multiplicação por equipe. Fonte: Acervo da autora.

DISCUSSÃO

A classificação dos materiais recicláveis e a manipulação direta dos objetos remetem ao que Piaget (2011) descreve como aprendizagem pela ação: ao separar, contar e organizar os materiais segundo as regras do jogo, as crianças exercitaram esquemas de assimilação e acomodação próprios da fase pré-operacional, construindo noções de classificação e de quantidade a partir da experiência concreta, e não da transmissão teórica dos conceitos. Esse engajamento, no entanto, só se sustentou porque a tarefa foi vivida como jogo: na perspectiva de Kishimoto (2011), o potencial educativo do jogo depende da preservação de seu caráter lúdico, no qual a criança participa motivada pelo prazer de brincar e pela exploração espontânea da atividade — o que ajuda a explicar por que o entusiasmo das crianças na separação dos materiais se manteve elevado ao longo de toda a etapa. As duas leituras se articulam, portanto, na mesma cena: o caráter lúdico-competitivo descrito por Kishimoto foi a condição que sustentou o tempo de manipulação necessário para que os esquemas cognitivos apontados por Piaget pudessem operar.

Essa dimensão lúdico-competitiva, contudo, levou parte das crianças a depositar materiais nas caixas incorretas. Lido à luz de Piaget, o episódio sugere que os esquemas de classificação ainda estavam em construção; sob a leitura de Kishimoto, mostra que a disputa entre equipes, quando não equilibrada pela mediação docente, pode temporariamente se sobrepor à atenção aos conteúdos trabalhados. O caráter agonístico do jogo, na acepção de Huizinga (2019), esclarece essa ambivalência: é a mesma incerteza do resultado que sustenta o envolvimento das crianças na disputa e que, quando não mediada, favorece a pressa em detrimento da atenção à regra de separação dos materiais.

A trajetória observada na etapa de separação e contagem dos materiais pode ser interpretada, na perspectiva piagetiana, como um processo de adaptação progressiva dos esquemas cognitivos das crianças diante de uma situação que ultrapassou o planejado. O volume de material muito superior ao previsto prolongou a atividade e exigiu que os grupos reorganizassem, ao longo da contagem, os critérios de classificação inicialmente adotados, ajustando estratégias de agrupamento e de registro à medida

que a quantidade de itens tornava o método inicial insuficiente. O ajuste realizado em pleno curso da ação ilustra o mecanismo de acomodação descrito por Piaget: o esquema de contagem previamente estabelecido mostrou-se incompatível com a nova realidade imposta pelo excesso de materiais, obrigando as crianças a acomodá-lo a uma exigência que a experiência concreta, e não a instrução prévia, havia revelado. Esse excesso, embora identificado como limitação do estudo, corrobora o argumento piagetiano de que é a ação sobre o objeto, e as resistências que ela encontra, que impulsiona a reorganização cognitiva, e não a exposição a uma quantidade previamente ajustada de estímulos. Assim, o que se apresentou como dificuldade operacional da atividade pode também ser interpretado como evidência da aprendizagem pela ação central à teoria piagetiana.

Se Piaget e Kishimoto ajudam a compreender a relação de cada criança com o material e com a regra do jogo, é em Vigotski (2001) que se encontra a chave para interpretar a dimensão social dessa mesma cena: a cooperação espontânea entre crianças mais velhas e mais novas remete à zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, ao mediarem a atividade das colegas menores, as crianças mais experientes ampliaram as possibilidades de aprendizagem do grupo como um todo, com o acompanhamento e a mediação da autora ao longo da atividade. A mediação entre pares foi favorecida pelo fato de as próprias crianças terem selecionado e trazido o material de casa durante a campanha de coleta, tornando a atividade mais significativa e oferecendo um terreno comum de familiaridade que facilitou a interação entre crianças de diferentes idades.

A aprendizagem observada resultou da interação entre a manipulação concreta dos materiais, a cooperação entre as crianças e a mediação pedagógica ao longo de toda a atividade. Os resultados obtidos sugerem que espaços de educação não formal podem constituir ambientes férteis para articular ludicidade, interdisciplinaridade e educação ambiental, sobretudo quando as propostas são planejadas intencionalmente e favorecem o protagonismo infantil, e apontam para o potencial dos jogos interdisciplinares também em contextos distintos da escola regular.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A principal limitação identificada nesta experiência foi o volume de materiais recicláveis recolhidos, muito superior ao inicialmente estimado. Esse excedente, resultado da ampla adesão das famílias à campanha de coleta, tornou a etapa de contagem das operações matemáticas mais demorada do que o planejado. Sobrou pouco tempo para o fechamento coletivo da atividade. O suporte utilizado para o registro das operações, uma cartolina, também se mostrou insuficiente diante do volume de dados a serem anotados: nem todas as crianças conseguiam acompanhar a contagem ao mesmo tempo. Some-se a isso o fato de a experiência ter sido realizada em um único espaço de educação não formal, com um grupo específico de crianças já familiarizadas entre si; essa característica, embora tenha favorecido a cooperação espontânea observada, limita a possibilidade de generalização automática dos resultados para outros contextos, públicos ou dinâmicas de grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo aproximou matemática, ciências e educação ambiental sem que essa aproximação precisasse ser explicada às crianças: ela aconteceu na própria ação de separar, contar e disputar pontos. Esses resultados permitiram responder ao problema de pesquisa proposto. Jogos interdisciplinares planejados com esse cuidado funcionam em espaços de convivência não formal, na medida em que a mediação docente mantém o equilíbrio entre a disputa entre equipes e os objetivos pedagógicos que a sustentam.

A experiência relatada neste artigo proporcionou à autora um valioso amadurecimento profissional quanto à condução de propostas lúdicas interdisciplinares em contextos de educação não formal. Ao revisitar a aplicação, identifica-se que uma nova versão do jogo se beneficiaria de ajustes pontuais: a redução da quantidade de materiais recicláveis trabalhados em cada rodada, de modo a tornar a etapa de contagem mais ágil; a consequente diminuição do tempo total da atividade; e a substituição do suporte de registro por uma lousa, que permitiria à turma acompanhar coletivamente as operações matemáticas em tempo real. As modificações propostas decorrem do sucesso da campanha de coleta e do engajamento das crianças, que superaram o que a autora havia planejado, e não de uma falha na proposta original.

Espera-se que este relato favoreça a reflexão de outros educadores em contextos semelhantes. O planejamento intencional e a escuta das famílias foram, aqui, o que sustentou a proposta lúdica do início ao fim. A experiência também indica a possibilidade de reaplicação da proposta em outros contextos de educação não formal, com os ajustes identificados a partir da experiência realizada.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica: resultados 2021. Brasília: INEP, 2022.

FAZENDA, Ivani (org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 1998.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos(ãs) em tempos do coronavírus. Revista Humanidades & Inovação, Palmas, v. 7, n. 7, p. 9-20, 2020.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.

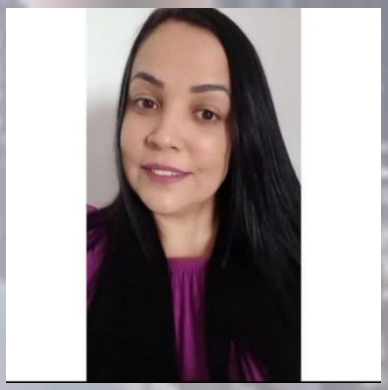
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniela. A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 99, n. 253, p. 573-588, set./dez. 2018.

VIGOTSKI, Lev S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DESDE OS PERÍODOS REMOTOS

INTERPERSONAL RELATIONSHIPS SINCE ANCIENT TIMES

KATIA KELLY GONÇALVES DE OLIVEIRA
Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Sumaré, em 2017. Professora de Educação Infantil, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

As relações interpessoais acompanham a humanidade desde seus períodos mais remotos, porém, no contexto corporativo, esse tema ainda é pouco explorado de forma aprofundada na literatura. Durante muito tempo, empresas e instituições acreditaram que a autoridade hierárquica seria suficiente para garantir interações harmoniosas, seja por meio de ordens diretas ou, em situações extremas, pela imposição coercitiva. No entanto, as transformações sociais, culturais e econômicas das últimas décadas modificaram profundamente esse cenário, trazendo novos paradigmas e formas de organização do trabalho. Com trabalhadores mais conscientes de seus direitos e deveres, tornou-se indispensável analisar cuidadosamente como essas interações acontecem, prevenindo conflitos, ruídos comunicativos e possíveis litígios.

Nesse contexto, o profissional de Gestão assume papel central. Ele atua como mediador entre setores, equipes e indivíduos, garantindo que a comunicação flua de maneira clara, respeitosa e eficiente. Sua atuação multifacetada permite equilibrar demandas, alinhar expectativas e promover um ambiente colaborativo, no qual metas e prazos possam ser cumpridos sem comprometer o bem-estar dos colaboradores. Ao facilitar o diálogo e reduzir tensões, esse profissional contribui para minimizar falhas de comunicação que poderiam gerar obstáculos ao desempenho organizacional.

Palavras-chave: Relações Interpessoais; Gestão Corporativa; Comunicação organizacional.

ABSTRACT

Interpersonal relationships have been part of the human experience since earliest times; however, within the corporate context, this subject remains underexplored in the literature. For a long time, companies and institutions believed that hierarchical authority sufficed to ensure harmonious interactions—whether through direct orders or, in extreme cases, coercive imposition. Yet, the social, cultural, and economic transformations of recent decades have profoundly altered this landscape, introducing new paradigms and work organization models. With employees becoming increasingly aware of their rights and responsibilities, it has become essential to carefully analyze the nature of these interactions to prevent conflicts, communication breakdowns, and potential legal disputes.

In this context, the management professional plays a pivotal role. Acting as a mediator among departments, teams, and individuals, they ensure that communication flows clearly, respectfully, and efficiently. Their multifaceted role allows them to balance demands, align expectations, and foster a collaborative environment where goals and deadlines are met without compromising employee well-being. By facilitating dialogue and alleviating tension, these professionals help minimize communication failures that could otherwise hinder organizational performance.

Keywords: Interpersonal Relationships; Corporate Management; Organizational Communication.

INTRODUÇÃO

O profissional de Gestão, busca de forma constante a melhoria permanente em sua formação, uma vez que a mudança e a velocidade com que os diversos aspectos administrativos, sociais, econômicos e políticos mudam, exigem deste profissional a mesma desenvoltura e por tanto uma atualização constante. (LUCK, 2009)

Dado a importância deste profissional na organização, se faz necessário que este possua antes de qualquer coisa, uma postura ética e ilibada afim de que não haja dúvidas quanto a lisura de suas ações e na forma como busca a resolução de conflitos que possam vir a existir. A imparcialidade e a impessoalidade são requisitos necessários dentro deste contexto, entender que sua atuação ainda que ampla, existe limites e que entender profundamente suas atribuições auxiliam a salvaguardar qualquer atitude, evitando assim que haja ingerências por parte deste profissional, impedindo que promova ações e resoluções que fogem de sua alçada, muitas empresas e instituições ainda que não enfatizem essa relação, há sim, de fato, posições hierárquicas e que precisam ser respeitadas e principalmente demarcadas no sentido de garantir o fluxo constante de ações, informações e decisões.

Conciliar as relações interpessoais com as atividades que visam alcançar as metas e objetivos propostos pela instituição ou empresa, trazem consigo enormes desafios, uma vez que a insatisfação

pessoal está intimamente ligada ao alcance de padrões de qualidade, produtividade e atendimento por parte dos diversos profissionais que compõem o quadro de funcionários.

Observar os aspectos que constroem as principais características do trabalhador, ajudará na maneira a na forma como a comunicação se dará e desta forma evitar situações indesejadas de insubordinação ou indisciplina, para Coda (1993) se constitui talvez no maior desafio em relação ao conceito de relação interpessoal/clima organizacional, pois este só pode ser compreendido em termos de percepção das pessoas que fazem parte da organização. É preciso entender que a boa relação interpessoal habita na capacidade que este profissional tem em se comunicar com o outro e que se dá em sua grande maioria de forma oral, portanto é preciso que ao se dirigir ao seu interlocutor este profissional tenha o correto domínio da língua culta, sem jamais desprezar a norma inculta evitando assim preconceitos linguísticos, erro muito comum quando se tratam com pessoas de níveis hierárquicos operacionais mais básicos, e que são extremamente importantes na manutenção e controle de processos, que auxiliam no bom andamento das atividades, e que como seres humanos que são merecem todo o respeito. Embora não esteja explicito, é preciso possuir qualidades politicas ao se relacionar com seus interlocutores.

Temos que lembrar que a comunicação sucedida não depende apenas do Domínio das técnicas de redação oficial. A comunicação se dá, na maioria das vezes, de forma oral, seja por intermédio do telefone ou mesmo presencialmente. Quando atendemos um cliente externo, ou mesmo interno, devemos fazê-lo de forma cortês e lembrando de "[...]manter sempre um sorriso simpático". (AZEVEDO, 2004).

A CAPACIDADE DE O EDUCADOR E DO GESTOR COMO INTERLOCUTORES

O profissional que possui entre suas atribuições a capacidade de interlocução, precisa antes de mais estar atento e principalmente preparado a lidar com os diferentes tipos de público tanto interno quanto externo e desta forma ter habilidades e a capacidade de desemprenhar o seu papel de uma forma profissional exemplar, precisa compreender que não labora de maneira solitária e que faz parte de uma organograma amplo, com muitas ramificações, porém todas são interligadas, garantindo um fluxo continuo de informação. Dentro deste aspecto, muitas organizações buscam profissionais que possuam múltiplas habilidades e em muitos casos a experiência conta muito, uma vez que sempre será exigido a diplomacia na resolução das questões que exijam zelo e atenção mais refinada.

Por gestão de conflitos entende-se: “identificá-lo, compreendê-lo, interpretá-lo e utilizá-lo para benefício de cada indivíduo, das famílias, dos grupos sociais, das organizações e, enfim, da sociedade” (Fiorelli; Fiorelli e Malhadas Junior, 2008, p. 6).

Estar atento quando surge alguma ocorrência que produza conflito faz parte da capacidade e das habilidades deste profissional, perceber as tensões profissionais no ambiente ajudará e muito na forma como as ações serão abordadas e mais ainda, na maneira como serão solucionadas. Sabemos que em um ambiente profissional, questões de ordem pessoal se entrelaçam com as questões de ordem

profissional, dado ao longo tempo de permanência juntos, estes profissionais acabam por desenvolver relações mais aproximadas que que por diversas razões acabam por confundi-las não sabendo separa a pessoa do profissional e é exatamente neste momento que surgem os conflitos.

Robbins (2005) define conflito como um processo que tem início quando uma das partes percebe que a outra parte afeta, ou pode afetar negativamente alguma coisa que a primeira considera importante. Sendo assim, é preciso deixar bem claro o fato de que as situações não ocorrem e muito mens aparecem “do nada”. Sempre há ou houve em dado momento algum evento ou situação que serviu de estopim para que um conflito se iniciasse e portanto a capacidade de medir a “temperatura” profissional do ambiente se faz necessário para que ações preventivas sejam feitas sem que haja a necessidade de ações corretivas mais enérgicas e que em alguns casos aumentará ainda mais a tensão no tecido das relações interpessoais dos integrantes desta empresa ou instituição.

Ao solucionar conflitos, este profissional precisa ter mente que estará lidando com um Funcionário ou cliente externo extremamente estressado e que está prestes a tomar atitudes de acordo com a forma e a intensidade com a qual serão tratados: grosseria só levará a mais grosseria, sendo assim uma atitude conciliadora e diplomática ajudará e muito a acalmar os ânimos e desta forma, auxiliar na tomada de decisões.

Ações positivas tendem a tranquilizar quando ocorrem situações desta natureza, retirar o profissional ou cliente externo que provocou tal situação do ambiente, se faz necessário, uma vez que também estará contaminando o ambiente com ações que poderão ser interpretadas pelos demais, como atos de confrontação e/ou de indisciplina.

Muitas instituições e empresas em casos mais extremos são acionadas judicialmente, justamente por não terrem suas demandas atendidas a contento e pior, em alguns casos o evento saiu totalmente do controle e que chegou às esferas de ofensas pessoais, calunia e até as vias de fato. Desta forma é preciso uma grande habilidade profissional ao lidar com situações desta natureza.

O GESTOR ESCOLAR

O gestor escolar precisa compreender que os processos burocráticos fazem parte de todas as etapas da administração educacional e que, embora muitas vezes sejam vistos no senso comum como elementos que “atrapalham”, não podem ser interpretados dessa forma por um profissional da área. A burocracia, amplamente estudada por Max Weber (1864–1920), foi concebida como um mecanismo de racionalização e padronização das ações administrativas, garantindo que procedimentos fossem executados de maneira uniforme e eficaz. Ao estabelecer princípios claros de organização, Weber buscava assegurar a impessoalidade, evitando favorecimentos indevidos e prevenindo decisões que pudessem comprometer a legalidade das ações do gestor. Luck (2008) reforça que esses princípios são essenciais para manter a integridade das práticas administrativas.

Dentro do contexto escolar, a burocracia cumpre uma função estratégica: ela permite observar, registrar e avaliar processos, identificando quais precisam ser aprimorados, atualizados ou até mesmo

extintos. Essa análise contínua contribui para otimizar o fluxo de trabalho entre setores, melhorar a comunicação interna e fortalecer a articulação entre os profissionais que compõem a unidade escolar. Assim, longe de ser um obstáculo, a burocracia se torna uma ferramenta de organização e transparência, fundamental para o bom funcionamento da instituição.

Dessa forma, o gestor escolar é um profissional que ultrapassa a função de mero executor de tarefas técnicas. Sua atuação exige uma visão ampla, dinâmica e integrada do ambiente educacional. Cabe a ele selecionar e orientar sua equipe de modo que todos atuem em conformidade com os princípios da administração pública — legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência — garantindo que a escola funcione de maneira ética, transparente e alinhada às normas vigentes. Luck (2008) destaca que esses princípios são indispensáveis para assegurar a credibilidade das ações administrativas.

Ferreira e Aguiar (2000) lembram que o não cumprimento dessas diretrizes implica corresponsabilidade do gestor, seja por ação ou omissão. Anísio Teixeira reforça que a função administrativa depende não apenas de conhecimento técnico, mas também da formação pessoal e da experiência acumulada ao longo da trajetória profissional. Isso significa que o gestor escolar deve estar em constante reflexão sobre sua prática, avaliando como conduz sua equipe, como se comunica e como se posiciona diante das demandas internas e externas da instituição.

Administrar uma escola exige questionamento permanente, revisão de práticas e atenção às relações humanas. A postura do gestor é continuamente observada por seus pares e subordinados, e sua atuação está sempre vinculada a princípios, normas, diretrizes e legislações que funcionam como parâmetros para evitar arbitrariedades. A gestão escolar que se apoia em práticas autoritárias tende a gerar desmotivação, insegurança e desgaste nas relações profissionais. Em um ambiente democrático, a escola deve ser exemplo de participação, diálogo e respeito, e qualquer postura antidemocrática contraria a própria essência da educação.

Um gestor que adota práticas tirânicas encontrará grande dificuldade para manter coesão, respeito e adesão às suas decisões. Os tempos mudaram, e modelos de gestão baseados na imposição não encontram espaço em instituições que valorizam a democracia e a construção coletiva. A escola, por sua natureza, é o espaço mais democrático da sociedade, e agir de forma autoritária significa caminhar na contramão da práxis pedagógica. Cabe ao gestor escolar mediar conflitos, promover diálogo, acolher divergências e tratar todos os profissionais com humanidade, profissionalismo e respeito. Quando essas ações são bem conduzidas, fortalecem a imagem da escola perante a comunidade e consolidam uma cultura institucional baseada na ética, na cooperação e na confiança.

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Embora os procedimentos burocráticos façam parte da rotina administrativa da escola, o gestor escolar precisa desenvolver uma postura crítica diante dessas normas, compreendendo que elas não devem ser encaradas como entraves, mas como instrumentos que podem ser reinterpretados e

racionalizados para favorecer uma gestão mais participativa e libertária. Quando utilizados de forma consciente, esses mecanismos contribuem para ampliar a participação social, fortalecer práticas inclusivas e garantir que todos tenham direito à fala e à escuta — elementos essenciais para a consolidação de uma gestão democrática.

Como componente fundamental do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a escola, enquanto instituição social, deve assumir o compromisso de promover debates, reflexões e ações que dialoguem com os desafios contemporâneos da sociedade. Cabe ao gestor escolar assegurar que esses espaços de discussão existam, criando condições para que temas relevantes circulem entre estudantes, famílias e profissionais. Uma escola que se limita a processos burocráticos rígidos e inflexíveis perde sua capacidade de promover o desenvolvimento integral dos educandos e de atuar como espaço vivo de transformação social.

A escola é, por natureza, um ambiente de produção de saberes, de construção de conhecimento e de desconstrução de modelos que atendem apenas aos interesses de grupos privilegiados, especialmente os economicamente dominantes. Freire (1995, p.75) destaca que:

> A educação deve romper com estruturas que reproduzem desigualdades, assumindo um papel emancipador. Nesse sentido, a gestão escolar precisa garantir que o ambiente educativo seja plural, crítico e aberto ao diálogo, permitindo que diferentes vozes sejam ouvidas e valorizadas.

Para que isso aconteça, o gestor escolar deve reconhecer que a instituição educacional é também um espaço de enfrentamento de temas considerados tabus: álcool, drogas, violência doméstica, racismo, homofobia, preconceitos e tantas outras questões que atravessam a vida de estudantes e famílias. A escola não pode restringir sua comunicação a reuniões formais ou eventos esporádicos; ela precisa ser um espaço que respire gestão democrática diariamente, acolhendo a comunidade e promovendo diálogo constante. Somente assim será possível construir práticas que contribuam para a equidade e para a formação cidadã.

As transformações sociais das últimas décadas exigiram que a escola redefinisse seu papel e sua função dentro da sociedade. Da mesma forma, o gestor escolar precisou acompanhar essas mudanças, assumindo novos desafios e ampliando sua compreensão sobre o impacto de suas ações. Freire (1995, p.77) afirma que:

> A escola deve se tornar um espaço acolhedor e multiplicador de valores democráticos, como a escuta ativa, o respeito às diferenças, a tolerância e o reconhecimento das decisões coletivas — sem jamais silenciar quem diverge. Esses princípios são fundamentais para a construção de uma cultura institucional baseada na participação e no diálogo.

Produzir uma gestão democrática é um desafio complexo, especialmente porque exige do gestor escolar a capacidade de conciliar ideias divergentes, trabalhar em equipe e aceitar que, muitas vezes, as decisões coletivas prevalecerão sobre suas preferências pessoais. Ouvir o outro, respeitar opiniões distintas e acatar decisões da maioria são exercícios contínuos que demandam maturidade profissional

e sensibilidade humana. A escola deve ser um ambiente de construção permanente do saber, onde não haja espaço para práticas que reforcem desigualdades, falta de empatia ou ausência de solidariedade. Elementos como respeito, afeto, acolhimento e amizade são fundamentais para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Apesar da rotina escolar ser marcada por atividades recorrentes, a instituição não pode se transformar em um espaço de repetição mecânica. A escola precisa constantemente ressignificar seus ambientes, suas práticas e seus modos de ensinar, pois os estudantes estão em uma fase da vida marcada pela curiosidade, pela busca do novo e pela necessidade de experimentar. A gestão escolar não pode se apoiar na ideia de que “sempre foi assim”; ao contrário, deve reconhecer que a escola é um microcosmo da sociedade, um espaço de múltiplas aprendizagens e múltiplas inteligências. A educação bancária criticada por Freire está sendo substituída por modelos mais dinâmicos, integradores e democráticos — e isso exige gestores preparados para essa nova realidade.

Por fim, é essencial lembrar que a escola é também um espaço de implementação de políticas públicas. O processo de redemocratização do país trouxe novas concepções de sociedade e, consequentemente, novos princípios para a educação brasileira. A escola só cumprirá sua função social se estiver articulada a políticas que garantam condições mínimas de dignidade e ascensão para toda a população. Freire (1995) reforça que a educação só se realiza plenamente quando dialoga com a realidade social e contribui para transformá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, destacou-se a importância de promover autonomia aos diferentes atores que colaboram com o gestor escolar na construção de práticas democráticas. No entanto, é fundamental compreender que esse processo não ocorre de maneira instantânea ou isenta de conflitos. A ideia de que todos os setores da escola alcançarão, de imediato, uma harmonia perfeita entre seus interesses é ilusória. A autonomia, no contexto da gestão escolar, não significa que cada grupo tomará decisões isoladas ou que a escola funcionará como um conjunto de setores independentes, cada qual definindo suas próprias ações. A dinâmica institucional é muito mais complexa e exige articulação constante.

A autonomia desejada na gestão escolar refere-se à capacidade de equilibrar responsabilidades, promover colaboração e construir decisões de forma compartilhada, sem perder de vista que cabe ao gestor a palavra final. Esse equilíbrio envolve alinhar expectativas, mediar divergências e estimular a participação ativa dos profissionais, garantindo que todos contribuam para o desenvolvimento da instituição. Assim, a autonomia não é sinônimo de independência absoluta, mas de corresponsabilidade e diálogo permanente.

A construção dessa autonomia exige maturidade institucional e clareza sobre os papéis desempenhados por cada membro da equipe. O gestor escolar precisa criar condições para que professores, coordenadores, funcionários e demais colaboradores compreendam que sua participação

é essencial, mas que ela ocorre dentro de um processo estruturado, com objetivos comuns e limites bem definidos. A autonomia, portanto, é construída gradualmente, por meio de práticas que valorizam a escuta, o respeito e a cooperação.

Além disso, é importante reconhecer que a autonomia só se sustenta quando acompanhada de formação continuada. Os profissionais da escola precisam ser preparados para assumir responsabilidades, tomar decisões e participar de processos coletivos. Sem esse preparo, a autonomia pode se transformar em insegurança, desorganização ou conflitos internos. O gestor, nesse sentido, desempenha papel fundamental ao promover momentos de estudo, reflexão e capacitação, fortalecendo a equipe para atuar de forma consciente e articulada.

Outro ponto essencial é compreender que a autonomia não elimina a necessidade de liderança. A gestão democrática não significa ausência de direção, mas sim uma liderança que orienta, organiza e conduz o processo decisório com base na participação coletiva. O gestor escolar precisa ser firme quando necessário, flexível quando possível e sempre atento às necessidades da comunidade escolar. Sua autoridade não se impõe pela força, mas pela legitimidade construída no diálogo e na coerência entre discurso e prática.

A autonomia também se manifesta na capacidade da escola de enfrentar desafios cotidianos sem depender exclusivamente do gestor. Quando os profissionais desenvolvem senso de responsabilidade e pertencimento, tornam-se capazes de resolver problemas, propor soluções e agir de forma proativa. Isso fortalece a instituição, reduz a sobrecarga do gestor e promove um ambiente mais colaborativo. A autonomia, nesse sentido, é uma conquista coletiva que beneficia toda a comunidade escolar.

Por fim, é importante destacar que a autonomia não elimina os conflitos — ela apenas oferece ferramentas para lidar com eles de forma mais madura e democrática. Divergências são naturais em qualquer ambiente coletivo, especialmente em instituições que valorizam a participação. O gestor escolar precisa compreender que sua função não é evitar conflitos, mas mediar, orientar e transformar essas tensões em oportunidades de crescimento. Assim, a autonomia se consolida como um processo contínuo, que exige paciência, diálogo e compromisso com a construção de uma escola mais democrática e humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, S. A. M. **Gestão da educação e a formação do profissional da Educação no Brasil**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, S. A. M. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2001.

AZEVEDO, L. M. J. **O Estado, a Política Educacional e a Regulação do Setor Educação no Brasil: Uma Abordagem Histórica.** In: FERREIRA, N. S. C, AGUIAR, M. A. S. (orgs.). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CODA, R. (1993). **Pesquisa de clima organizacional: uma contribuição metodológica**. Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, N. A. da S. (orgs.) “**Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e compromissos”** 2 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FIORELLI, O. J; FIORELLI, R. M.; MALHADAS JUNIOR, O. J. M. **Mediação e Solução de Conflitos: Teoria e Prática.** São Paulo: Atlas, 2008.

FREIRE, Paulo **“A educação na cidade”.** 2 ed. São Paulo**:** Cortez, 1995.

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

GRACINDO, V. R. **Gestão democrática da escola e do sistema. In: Curso técnico em gestão escolar**: Pro funcionário. Módulo 2. Brasília: MEC/ CEAD/UnB, 2007.

HELOANI, R. J. **Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCK, H. [Et all]. **A escola participativa: O Trabalho do Gestor**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.=



AS CONCEPÇÕES DE ARTE NO CURRÍCULO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

THE CONCEPTIONS OF ART IN THE CURRICULUM OF THE MUNICIPAL DEPARTMENT OF EDUCATION OF SÃO PAULO

KENYATTA MUGO DOS SANTOS FILHO
Doutorando em Ciências e Humanidades pelo Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP) (2026); Professor de Ensino Fundamental I - Arte, na EMEF Vicente Amato Sobrinho, Com.

RESUMO

Este artigo analisa as concepções de Arte presentes no *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Arte*, publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e investiga como essas concepções se articulam na organização curricular e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A pesquisa, de caráter qualitativo e documental, identifica no texto seis dimensões analíticas que compreendem a Arte como conhecimento autônomo, linguagem, experiência artística e estética, processo de criação, produção cultural e prática social. A análise considera a relação dessas dimensões com os quatro campos conceituais estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação, com o pensamento curricular territorial e com as diferentes ênfases assumidas nos ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral. Examina também a presença da descolonização, da problematização do eurocentrismo e das relações étnico-raciais nos objetivos específicos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Os resultados evidenciam uma concepção plural e relacional de Arte, ao mesmo tempo que revelam diferentes graus de explicitação dessas questões entre as quatro linguagens. Concluo que o currículo apresenta uma orientação favorável a movimentos de descolonização do ensino de Arte, cuja materialização ocorre de maneira concreta, porém desigual, nos objetivos analisados.

PALAVRA-CHAVE: Ensino de Arte; Currículo; Currículo da Cidade; Descolonização; Eurocentrismo.

SUMMARY

This article analyzes the conceptions of Art present in the City Curriculum: Elementary Education: curricular component: Art, published by the Municipal Department of Education of São Paulo, and investigates how these conceptions are articulated in the curricular organization and in the learning and development objectives. The research, of a qualitative and documentary nature, identifies six analytical

dimensions in the text that comprise Art as autonomous knowledge, language, artistic and aesthetic experience, creation process, cultural production and social practice. The analysis considers the relationship of these dimensions with the four conceptual fields established by the Municipal Department of Education, with territorial curricular thinking and with the different emphases assumed in the Literacy, Interdisciplinary and Authorial cycles. It also examines the presence of decolonization, the problematization of Eurocentrism and ethnic-racial relations in the specific objectives of Visual Arts, Dance, Music and Theater. The results highlight a plural and relational conception of Art, at the same time as they reveal different degrees of explanation of these issues between the four languages. I conclude that the curriculum presents a favorable orientation to movements of decolonization of Art teaching, whose materialization occurs in a concrete, but uneven, manner in the analyzed objectives.
KEYWORD: Art Teaching; Curriculum; City Curriculum; Decolonization; Eurocentrism.

INTRODUÇÃO

O ensino de Arte na Educação Básica envolve escolhas que ultrapassam a definição de conteúdos, habilidades ou atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Ao estabelecer aquilo que deve integrar o percurso escolar, um currículo também realiza escolhas acerca das manifestações artísticas que serão conhecidas, dos conhecimentos considerados relevantes, das experiências que deverão ser proporcionadas e das relações que podem ser estabelecidas entre Arte, cultura e sociedade. Nesse sentido, analisar um currículo de Arte significa também investigar quais concepções de Arte orientam sua organização e de que maneira essas concepções se materializam nos objetivos propostos aos estudantes.

Neste artigo, analiso o Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Arte, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação – SME, da cidade de São Paulo e publicado, em sua segunda edição, em 2019. O documento organiza o componente curricular a partir de quatro linguagens - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - e distribui seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento pelos ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral. Esses ciclos compreendem, respectivamente, do 1º ao 3º, do 4º ao 6º e do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A organização em ciclos é compreendida pela própria Rede como processo contínuo de formação, que admite movimentos de avanços e recuos na aprendizagem em lugar de uma progressão estritamente linear.

Na Parte 2 do documento, dedicada especificamente à Arte, a SME apresenta uma concepção do componente que não se restringe à distribuição dos objetivos pelos anos escolares. A Arte é inicialmente reconhecida como campo autônomo de conhecimento e não como tema transversal ou acessório de outros componentes. Embora sejam admitidas conexões interdisciplinares, o documento afirma que seu ensino deve ocorrer no âmbito dos conhecimentos específicos da área, e não como ilustração de estudos realizados em outros componentes curriculares. Ao mesmo tempo, essa autonomia não resulta em isolamento, pois a proposta estabelece relações entre experiência artística, criação, pesquisa, contextualização histórica, social, antropológica e política, além de acolher vozes de estudantes, docentes, comunidade e outros sujeitos relacionados à escola.

É justamente a amplitude dessas formulações que constitui o ponto de partida desta investigação. Em vez de estabelecer previamente uma definição de Arte para, posteriormente, verificar se o currículo

corresponde ou não a ela, busco compreender quais concepções emergem do próprio documento. A questão que orienta o artigo é, portanto: quais concepções de Arte fundamentam o Currículo da Cidade de São Paulo para o Ensino Fundamental e de que maneira essas concepções se articulam na organização curricular e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela Secretaria Municipal de Educação?

Parto da hipótese de que o documento não apresenta uma concepção única de Arte, mas articula diferentes dimensões que permitem compreendê-la como conhecimento autônomo, linguagem, experiência artística e estésica, processo de criação, produção cultural e prática social. Essas seis dimensões constituem categorias analíticas formuladas neste artigo a partir de recorrências identificadas no documento e, portanto, não devem ser confundidas com os quatro campos conceituais oficialmente estabelecidos pela SME: Processos de Criação, Linguagens Artísticas, Saberes e Fazeres Culturais e Experiências Artísticas e Estésicas.

A investigação considera ainda uma questão que emerge do próprio currículo. Nas orientações ao professor, a SME inclui interculturalidade, diferenças, pluralidade e descolonização entre os conceitos relacionados ao ensino contemporâneo de Arte; nos ciclos, aparecem diferentes grupos, etnias e contextos, Arte engajada, minorias e transformação social. Interessa, portanto, investigar em que medida essa orientação se materializa nos objetivos específicos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Metodologicamente, desenvolvo uma pesquisa qualitativa de caráter documental, tomando como corpus principal a segunda edição do Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Arte. A análise concentra-se na fundamentação da Parte 2, nos quatro campos conceituais, nos objetivos comuns aos ciclos e nos objetivos específicos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro do 1º ao 9º ano. O procedimento adotado parte das formulações explícitas do documento, identifica núcleos conceituais recorrentes e compara posteriormente sua presença nos ciclos e nas quatro linguagens. Nesse percurso, procuro distinguir aquilo que a SME efetivamente estabelece das categorias interpretativas que construo a partir da leitura do documento.

ARTE COMO CONHECIMENTO, LINGUAGEM, EXPERIÊNCIA E PROCESSO DE CRIAÇÃO

No Currículo da Cidade: Arte, a primeira dimensão que identifico é a compreensão da Arte como um campo autônomo de conhecimento. Ao tratar dos processos de ensino e aprendizagem, o documento assume essa posição de maneira explícita e recusa duas formas recorrentes de subordinação do componente: sua compreensão como tema transversal e sua utilização como recurso para ilustrar conteúdos de outras áreas. Isso não significa negar as possibilidades de interdisciplinaridade, mas compreendê-las como relações entre diferentes campos do conhecimento, preservando as especificidades de cada um.

> O primeiro ponto que destacamos é a autonomia da Arte como componente curricular. Na escola, a Arte não é um tema transversal ou um acessório de outros componentes. Se existem conexões interdisciplinares de Arte com outros componentes curriculares - com a Língua Portuguesa nos textos dramatúrgicos, por exemplo - há igual conexão deles com a Arte - como no uso que a História faz de imagens artísticas em situações de contextualização e problematização. Essas aproximações ocorrem entre todas as áreas,

> não sendo desconsiderada sua autonomia.
> O ensinar e aprender Arte no Ensino Fundamental transcorre no âmbito de seus conhecimentos específicos e não como ilustração ou representação de estudos desenvolvidos em outras áreas. (SÃO PAULO, 2019, p. 66).

Essa passagem permite estabelecer uma primeira característica da concepção analisada. A autonomia não equivale ao isolamento da Arte no currículo. O que se reivindica é uma relação não subordinada com os demais componentes. A diferença é significativa: a Arte pode dialogar com História, Língua Portuguesa e outros conhecimentos, mas sua presença na escola não se justifica por sua capacidade de auxiliar o ensino desses componentes. Ela possui conhecimentos, procedimentos e experiências que justificam sua própria presença curricular.

Essa concepção é ampliada imediatamente quando o documento define o ensino de Arte como possibilidade de desenvolver uma “leitura da língua estética do mundo”. A expressão desloca a discussão do reconhecimento institucional do componente para a maneira pela qual os sujeitos percebem e interpretam aquilo que os cerca. Signos sonoros, visuais, gestuais, motores, textuais, táteis e verbais constituem linguagens que ultrapassam os limites de uma obra artística isolada e se relacionam com outros campos da cultura.

> Em Arte, desenvolve-se a leitura da língua estética do mundo. Aproximamos os estudantes dos signos sonoros, visuais, gestuais, motores, textuais, táteis e verbais que engendram as linguagens artísticas e se estendem a outros campos da cultura, ou seja, da estesia de nossos sentidos à estética das criações. Podemos convidar os estudantes a ler a imagem de uma pintura renascentista e um anúncio publicitário digital, em momentos distintos ou comparando-os. O professor de Arte é o mediador que fomenta, facilita e fortalece o contato dos estudantes com a cultura que o cerca e com um repertório artístico que está à espera para ser descoberto ou desbravado. (SÃO PAULO, 2019, p. 66).

A leitura, contudo, não encerra a experiência artística. O próprio documento ressalta que a abrangência do componente inclui ressignificação, expressão, “vigília criativa”, manipulação inventiva dos elementos das linguagens e relações entre Arte e vida, Arte e sociedade e Arte e identidade. Na leitura que proponho, essa passagem impede que a concepção de Arte como linguagem seja reduzida a uma operação de decodificação. Ler a “língua estética do mundo” envolve perceber, interpretar e produzir sentidos, mas também criar e ressignificar esse mundo.

A experiência constitui, portanto, uma terceira dimensão fundamental. Ela envolve leitura e fruição, mas também criação, pesquisa e contextualização histórica, social, antropológica e política. A proposta acolhe ainda diferentes vozes no processo artístico, incluindo estudantes, professores, comunidade e parceiros da escola. Essa formulação desloca a experiência artística de uma relação exclusiva entre indivíduo e obra para uma rede de relações entre sujeitos, conhecimentos, contextos e processos de criação.

A importância da experiência torna-se ainda mais explícita quando a SME apresenta o campo Experiências Artísticas e Estésicas. Nesse ponto, o documento mobiliza Martins e Picosque (2012) para caracterizar a estesia como experiência sensível e recorre a John Dewey (2010) para diferenciar uma experiência significativa de uma experiência de caráter artístico. Segundo a apropriação realizada pelo currículo, uma experiência pode ser significativa no contato com a natureza, mas é a intenção poética que lhe confere caráter artístico (SÃO PAULO, 2019, p. 69). Interessa aqui menos reconstruir

autonomamente a teoria de Dewey do que observar a função que ela desempenha na proposta da SME: sustentar uma concepção de experiência em que sensibilidade, percepção, intenção e criação se articulam.

A própria concepção de criação reforça esse movimento. O documento afirma que a Arte lida com aquilo que ainda poderá existir e não somente com aquilo que já está constituído. A ideia de "potência latente" associa o fazer artístico à possibilidade de produzir outros olhares, interpretações e invenções.

> A Arte lida com a potência latente, com o que poderá ser: um novo olhar, outra interpretação ou uma invenção.
> Ao ensinar e aprender Arte no Ensino Fundamental, traçamos uma rota, mas não podemos prever todos os acasos, surpresas e novas rotas que possam emergir no processo, pois o ponto de partida da Arte é o mundo, mas seu território é o universo e tudo que nele existe, todas as suas múltiplas possibilidades e o que está para existir. Como trazê-la para dentro da escola com tempos e espaços determinados? Eis o grande desafio de um currículo! (SÃO PAULO, 2019, p. 67).

A criação, nesse sentido, não é apresentada somente como produção de um objeto final. O campo oficial denominado Processos de Criação inclui pesquisa, experimentação, imaginação, ensaio, repetição, devaneio e elaboração de esboços. Essa escolha evidencia a valorização do percurso e das transformações que ocorrem durante o fazer artístico. A própria noção de processo indica que tentativa, retomada e investigação não são etapas descartáveis diante do produto terminado, mas parte constitutiva da aprendizagem em Arte.

Há, portanto, uma relação importante entre as dimensões identificadas. Se a Arte possui conhecimentos específicos, esses conhecimentos não aparecem somente como conteúdos a serem transmitidos. Eles são mobilizados em experiências de leitura, percepção, contextualização, criação e relação com a cultura. Da mesma maneira, a linguagem não se separa da experiência, assim como a experiência não se separa dos processos de criação. É essa articulação que começa a revelar o caráter plural da concepção adotada pelo documento.

Por essa razão, conhecimento autônomo, linguagem, experiência, processo de criação, produção cultural e prática social não devem ser compreendidos como seis definições concorrentes de Arte. Na análise que desenvolvo, constituem dimensões que se atravessam e recebem diferentes ênfases ao longo do documento. É justamente essa articulação que permite falar em uma concepção plural e relacional de Arte sem atribuir à SME uma classificação que ela própria não estabelece.

CAMPOS CONCEITUAIS, PENSAMENTO TERRITORIAL E AUTORIA DOCENTE

A amplitude atribuída à Arte exige, no interior do currículo, uma forma de organização capaz de articular conhecimentos, linguagens, experiências, processos e relações culturais sem reduzi-los a uma sequência única. A resposta elaborada pela SME é a organização territorial dos quatro campos conceituais. O próprio documento utiliza a imagem do campo como metáfora de um espaço vivo, ocupado por diferentes elementos, atravessado por trocas e permanentemente transformado.

> Pensar o campo nos ajuda a pensar e a olhar a Arte, na qual coabitam muitos campos, com permutas, trocas e intercâmbios constantes de tudo o que os constitui. O campo é

> uma imagem poética e conceitual que permite um olhar espacial para a vastidão da Arte nas escolas.
> Quando cruzamos tempo e espaço, encontramos um estado, único e singular no ponto do cruzamento. Essa analogia também nos ajuda a olhar e pensar o componente curricular de Arte, como um conjunto de campos, cujo território se modifica no tempo. (SÃO PAULO, 2019, p. 67).

O pensamento curricular territorial é explicitamente relacionado pelo documento aos trabalhos de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2012). Ao mobilizar essas autoras, a SME afirma buscar uma compreensão do componente em sua totalidade e uma organização capaz de ultrapassar a linearidade. A proposta dos campos como estados também é apresentada como inspirada em Helena Katz (2005), particularmente na ideia do corpo como estado momentâneo de informações que se modificam continuamente. Assim, a passagem daquilo que “é” para aquilo que “está” funciona, no currículo, como imagem de plasticidade e transformação.

Essa perspectiva produz uma consequência importante: a organização curricular de Arte não se apoia prioritariamente em uma cronologia sequencial da História da Arte. O documento afirma que sua concepção se orienta de maneira mais abrangente por um aspecto geográfico, concebendo os campos como espaços em permanente relação, atravessados pelas linguagens artísticas e por conhecimentos singulares não lineares (SÃO PAULO, 2019, p. 68). Isso não elimina a história nem a progressão; altera a forma de organizá-las. Objetivos podem ser retomados, aprofundados e revisitados, e a progressão é entendida pela ênfase assumida em diferentes momentos.

Os quatro campos conceituais oficialmente definidos são Processos de Criação, Linguagens Artísticas, Saberes e Fazeres Culturais e Experiências Artísticas e Estésicas. Processos de Criação compreende o fazer artístico como percurso, incluindo pesquisa, imaginação, experimentação, repetição, ensaio, devaneio e esboços. Linguagens Artísticas abrange elementos, conexões, hibridismos, aspectos poéticos e conceituais, materialidades, leitura crítica e contextualização. Saberes e Fazeres Culturais concentra parte importante das dinâmicas sociais e culturais da Arte e das relações inter e transdisciplinares, incluindo história e cultura afro-brasileira e indígena. Experiências Artísticas e Estésicas, por sua vez, enfatiza percepção, sensibilidade, experimentação, improvisação, fruição e intenção artística (SÃO PAULO, 2019, p. 69).

Essa organização atribui ao professor uma posição decisiva. Se o currículo não estabelece uma rota única, alguém precisa construir percursos concretos entre campos, objetivos, repertórios, estudantes e contextos escolares. Nas orientações para o trabalho docente, a SME formula essa responsabilidade por meio da imagem do professor como autor do percurso.

> O pensamento curricular territorial no ensino de Arte aponta caminhos, sendo o professor o autor do percurso. É ele quem traça os mapas, vislumbra as trajetórias e planeja a viagem que fará junto aos estudantes por entre os campos conceituais de processos de criação, linguagens artísticas, saberes e fazeres culturais e experiência artística e estésica. (SÃO PAULO, 2019, p. 103).

Essa autoria, contudo, não significa ausência de orientação curricular. O professor atua dentro de uma estrutura que estabelece objetivos comuns e específicos, distribui conhecimentos ao longo dos ciclos e apresenta concepções para orientar o componente. O documento procura conciliar, assim, duas

dimensões potencialmente tensionadas: uma orientação curricular comum à Rede e a possibilidade de percursos diferenciados segundo contextos, repertórios e escolhas pedagógicas.

A metodologia é compreendida como construção de cada professor, articulada às propostas curriculares vigentes. Nesse ponto, o documento recupera a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2011), que considera uma referência incontornável do ensino de Arte no Brasil, e chama atenção para o equívoco de transformá-la em uma sequência fixa de leitura, contextualização e fazer. A interpretação apresentada pela SME enfatiza a possibilidade de deslocamento entre esses vértices, aproximando essa abordagem da própria lógica não linear que sustenta o pensamento territorial (SÃO PAULO, 2019, p. 103).

É também nesse contexto que aparecem conceitos cuja presença será decisiva para a análise posterior. A SME não os apresenta como uma nova lista de campos conceituais, mas como ideias que envolvem o ensino contemporâneo de Arte e que podem orientar a elaboração dos projetos.

> Há um manancial de conceitos que envolvem o ensino de Arte como interculturalidade, cultura visual, transdisciplinaridade, acessibilidade, descolonização, diferenças, contemporaneidade, mediação cultural, interações significativas, pluralidade, entre outros. (SÃO PAULO, 2019, p. 103).

A presença desses conceitos amplia o horizonte da autoria docente, mas também introduz uma questão curricular. Há uma diferença entre aquilo que o currículo possibilita por meio da autoria do professor e aquilo que inscreve explicitamente como expectativa de aprendizagem. Essa distinção se torna particularmente importante diante de princípios relacionados à diversidade cultural, às relações étnico-raciais e à descolonização, pois o grau de explicitação presente nos objetivos define aquilo que o documento torna comum à Rede e aquilo cuja concretização fica mais diretamente dependente da formação, dos repertórios e das escolhas de cada professor.

AS CONCEPÇÕES DE ARTE NOS CICLOS DE ALFABETIZAÇÃO, INTERDISCIPLINAR E AUTORAL

A organização em ciclos permite observar como as dimensões identificadas anteriormente assumem diferentes ênfases ao longo do Ensino Fundamental. Não se trata de afirmar que uma concepção de Arte substitui outra a cada ciclo. Essa leitura seria incompatível com a própria defesa curricular das retomadas, idas e vindas. O que se modifica é a densidade com que determinadas relações são propostas e o grau de autonomia, criticidade e articulação social esperado dos estudantes.

No Ciclo de Alfabetização, a ênfase recai sobre apresentação, conhecimento, percepção, experiência e vivência. O contato artístico consigo, com o outro e com o meio é associado à construção de conhecimentos, valores e habilidades, enquanto experiências e processos de criação recebem destaque.

> A iniciação em Arte no Ciclo de Alfabetização partirá da perspectiva de apresentar, conhecer, perceber, experienciar e vivenciar, na interação dos estudantes com diversas práticas, construindo conhecimentos, valores e habilidades. A Arte na infância durante o Ciclo de Alfabetização preocupa-se em expandir as relações e propiciar o contato artístico consigo, com o outro e com o meio. Há uma ênfase maior nas experiências e processos

> de criação durante o processo de alfabetização e construção de conhecimento em Arte. (SÃO PAULO, 2019, p. 73).

Essa ênfase na experiência não significa ausência de criticidade. Entre os objetivos comuns, o (EFCALFA03) propõe perceber os processos de criação culturalmente vividos em visão aberta e crítica, “superando estereótipos e preconceitos em arte” (SÃO PAULO, 2019, p. 73). Assim, a iniciação artística não é concebida apenas como familiarização técnica ou sensorial. A relação com processos culturais já é acompanhada por uma orientação crítica, ainda que adequada ao momento formativo dos anos iniciais.

No Ciclo Interdisciplinar, a proposta amplia as relações. O documento afirma que a Arte passa a ser trabalhada não somente de maneira interdisciplinar, mas também intradisciplinar, possibilitando movimentos entre as próprias linguagens. Contexto, ampliação de saberes, diálogo e relações com temas de relevância social tornam-se mais evidentes. Os objetivos comuns sintetizam essa mudança de ênfase.

> (EFCINTA01) Reconhecer e explorar a inter-relação dos elementos das linguagens artísticas e a relação da arte com temas de relevância social e com o hibridismo da arte contemporânea. [...]
> (EFCINTA08) Conhecer, pesquisar e refletir acerca da produção cultural de diferentes grupos, etnias e contextos.
> (EFCINTA09) Estabelecer relações entre as produções artísticas registradas na história da arte e nas produções contemporâneas. (SÃO PAULO, 2019, p. 83).

A presença de “diferentes grupos, etnias e contextos” no (EFCINTA08) é particularmente relevante para a análise deste artigo. O objetivo não pertence a uma única linguagem: integra o quadro comum do ciclo e, portanto, oferece uma orientação transversal para Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Ao mesmo tempo, a maneira pela qual essa orientação geral reaparece - ou deixa de reaparecer - nos objetivos específicos de cada linguagem não é uniforme, questão que será examinada na seção seguinte.

No Ciclo Autoral, a relação entre Arte, autoria e sociedade se torna ainda mais explícita. Depois das experiências do Ciclo de Alfabetização e das articulações propostas no Ciclo Interdisciplinar, a SME afirma que o estudante deve apropriar-se, pertencer, estar e ser não somente no contexto escolar, mas em relação à sociedade a que pertence (SÃO PAULO, 2019, p. 92). Os objetivos comuns passam a nomear diretamente aspectos críticos, Arte engajada, grupos, minorias, discurso e transformação social.

> (EFCAUTA01) Investigar a arte enfatizando seus aspectos poéticos, críticos e conceituais. [...]
> (EFCAUTA08) Investigar as relações entre arte e sociedade, a atuação dos artistas na sociedade e no mercado de trabalho.
> (EFCAUTA09) Conhecer a arte engajada, expressão de grupos e minorias.
> (EFCAUTA10) Investigar o papel da arte enquanto expressão, discurso e meio de transformação social. (SÃO PAULO, 2019, p. 92).

O percurso entre os ciclos pode ser compreendido, portanto, como mudança de ênfases e complexificação das relações, não como evolução linear entre concepções sucessivas. No Ciclo de Alfabetização, experiência, contato e criação possuem destaque; no Interdisciplinar, ampliam-se relações entre linguagens, contextos, grupos, etnias e temas socialmente relevantes; no Autoral, autoria, criticidade, Arte engajada, discurso e transformação social recebem formulação explícita. As dimensões anteriores continuam presentes e podem ser retomadas em diferentes momentos.

DESCOLONIZAÇÃO, EUROCENTRISMO E AS QUATRO LINGUAGENS ARTÍSTICAS

A análise das quatro linguagens exige uma distinção metodológica entre formulações explicitamente presentes no documento e relações que podem ser construídas interpretativamente a partir delas. A presença de repertórios diversos, por exemplo, pode favorecer práticas pedagógicas de descolonização, mas não autoriza, por si só, afirmar que um objetivo problematiza o eurocentrismo. Da mesma maneira, a inclusão de manifestações africanas, afro-brasileiras ou indígenas constitui um dado curricular importante, mas deve ser distinguida da utilização explícita dos termos “descolonização” ou “eurocentrismo”.

No documento, a palavra descolonização aparece nas orientações ao trabalho do professor, integrada a um conjunto de conceitos que inclui interculturalidade, cultura visual, diferenças, contemporaneidade e pluralidade (SÃO PAULO, 2019, p. 103). Essa ocorrência permite reconhecer uma orientação favorável a movimentos de descolonização do ensino de Arte. Não considero, contudo, suficiente para classificar de maneira categórica todo o currículo como descolonial ou decolonial, sobretudo porque o termo aparece como parte de um horizonte conceitual amplo e sua materialização precisa ser examinada nos objetivos.

A palavra “eurocentrismo”, por sua vez, aparece de maneira explícita em um objetivo específico de Artes Visuais do 5º ano: o (EF05A05) determina apreciar e contextualizar aspectos histórico-culturais e características das manifestações artísticas em diferentes períodos, “problematizando o eurocentrismo a partir da contemporaneidade” (SÃO PAULO, 2019, p. 87). Essa formulação é particularmente significativa porque não se limita à ampliação de repertório: estabelece a centralidade europeia como objeto de problematização curricular.

Nas Artes Visuais, outros objetivos reforçam essa abertura. Já no 1º ano, o (EF01A08) inclui a apreciação de produções de artistas africanos, afro-brasileiros, povos indígenas e mulheres. No 6º ano, o (EF06A07) propõe refletir sobre diversidade racial e de gênero a partir de artistas afro-brasileiros, povos indígenas e produções femininas. Desse modo, entre as quatro linguagens, as Artes Visuais apresentam o conjunto mais explícito de formulações que articula diversidade de autoria, relações étnico-raciais e problematização do eurocentrismo.

Na Dança, a explicitação ocorre principalmente pela referência às matrizes e tradições culturais. No 4º ano, o objetivo (EF04A13) propõe vivenciar e apropriar-se das danças populares em manifestações que envolvem memórias e tradições étnico-raciais, nomeando matrizes africanas, afro-brasileiras, regionais e indígenas. Nos anos finais, o (EF08A11) retoma processos de criação relacionados às danças populares a partir de matrizes diversas, entre elas africanas, afro-brasileiras e dos povos indígenas. Há, portanto, uma presença consistente dessas matrizes, embora sem a formulação literal da problematização do eurocentrismo.

No Teatro, as referências étnico-raciais tornam-se especialmente explícitas nos anos finais. O objetivo (EF09A24) propõe reconhecer a presença do teatro e das manifestações cênicas de diferentes povos e etnias, destacando as africanas, afro-brasileiras e dos povos indígenas (SÃO PAULO, 2019, p. 101). Esse objetivo se articula, no Ciclo Autoral, a propostas que relacionam a linguagem teatral à

problematização de situações sociais, acontecimentos do mundo e questões contemporâneas. Novamente, há uma abertura cultural e crítica concreta, embora formulada de maneira diferente daquela encontrada nas Artes Visuais.

A Música apresenta uma situação particularmente relevante para a comparação. Seus objetivos específicos revelam uma diversidade expressiva de instrumentos, gêneros e práticas. Nos anos iniciais aparecem, entre outros exemplos, a kora, a viola de cocho, o tambor d'água, catira, maculelê, maracatu e jongo. Nos anos finais, surgem maracatu, bateria de escola de samba, frevo, tambores taiko, repente, embolada, funk, rap e roda de percussão corporal. A seleção evidencia que o currículo musical não está restrito ao repertório da tradição erudita europeia e incorpora práticas oriundas de diferentes contextos culturais.

Há, contudo, uma diferença importante entre pluralizar repertórios e explicitar curricularmente as relações históricas, culturais e étnico-raciais desses repertórios. Nos objetivos específicos de Música examinados, não encontramos a mesma formulação direta das categorias "africanos", "afro-brasileiros" e "povos indígenas" encontrada em Artes Visuais, Dança e Teatro. Essa observação não significa que manifestações como maracatu, jongo, maculelê, funk ou determinados instrumentos não possam ser trabalhados a partir de suas histórias, territorialidades, ancestralidades ou relações com populações africanas e afro-brasileiras. Significa apenas que essas relações não estão formuladas com a mesma explicitude nos próprios objetivos específicos de Música.

A comparação evidencia diferentes graus de explicitação: Artes Visuais reúne referências a artistas africanos, afro-brasileiros e povos indígenas e a formulação direta sobre eurocentrismo; Dança nomeia matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas; Teatro explicita diferentes povos e etnias sobretudo nos anos finais; Música apresenta ampla diversidade de instrumentos, práticas e repertórios, mas menor nomeação das relações étnico-raciais.

Essa diferença permite identificar uma assimetria curricular, entendida aqui não como ausência de diversidade em determinada linguagem, mas como desigualdade no grau de explicitação com que determinadas relações culturais, étnico-raciais e antieurocêntricas são inscritas nos objetivos específicos. A expressão não estabelece uma hierarquia de valor entre as linguagens; procura descrever a diferença documental encontrada entre elas.

A autoria docente ganha, nesse ponto, uma importância dupla. Por um lado, a organização territorial permite que professores construam relações históricas e culturais que ultrapassem a literalidade de cada objetivo, contextualizando repertórios e aproximando-os das realidades dos estudantes. Por outro, quanto menos determinada relação é explicitada curricularmente, mais sua concretização depende da formação, dos repertórios e das escolhas do professor. A abertura do currículo constitui uma potência, mas também pode produzir diferentes graus de efetivação dos princípios que o próprio documento anuncia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Currículo da Cidade: Arte permitiu identificar uma concepção de Arte que não se reduz a uma definição única. A partir das recorrências do próprio documento, propus seis dimensões analíticas: Arte como conhecimento autônomo, linguagem, experiência artística e estésica, processo de criação, produção cultural e prática social. Essas dimensões não correspondem a categorias oficialmente formuladas pela SME, mas constituem uma reconstrução analítica destinada a compreender como diferentes concepções se articulam no documento.

A comparação entre as quatro linguagens mostrou, contudo, que essa pluralidade não se materializa de forma inteiramente homogênea quando observamos a descolonização, a problematização do eurocentrismo e a explicitação das relações étnico-raciais. O documento inclui a descolonização entre os conceitos relacionados ao ensino contemporâneo de Arte e estabelece objetivos comuns aos ciclos que envolvem estereótipos e preconceitos, diferentes grupos e etnias, Arte engajada, minorias e transformação social. Entretanto, nos objetivos específicos das linguagens, essas formulações apresentam diferentes graus de explicitação.

Essa diferença foi compreendida neste artigo como uma assimetria curricular. Nas Artes Visuais, encontra-se a problematização explícita do eurocentrismo; Dança e Teatro apresentam objetivos que nomeiam matrizes, povos e manifestações africanas, afro-brasileiras e indígenas; na Música, a diversidade manifesta-se de maneira particularmente expressiva pela pluralização de instrumentos, práticas e repertórios, mas com menor explicitação das relações étnico-raciais nos objetivos específicos. Essa constatação não permite caracterizar a proposta musical como eurocêntrica. Permite afirmar, de maneira mais precisa, que diversidade de repertório não equivale necessariamente à problematização do eurocentrismo.

Por essa razão, também não considero adequado classificar de maneira categórica o Currículo da Cidade: Arte como um currículo descolonial ou decolonial. O documento oferece elementos mais seguros para reconhecer uma orientação favorável a movimentos de descolonização do ensino de Arte, materializada de maneira concreta, porém desigual, na ampliação dos repertórios, na presença de diferentes matrizes culturais e na problematização da centralidade europeia.

A autoria docente assume, nesse contexto, uma dupla função. Ela constitui uma potência da proposta territorial porque possibilita construir relações que ultrapassam a literalidade dos objetivos, contextualizando repertórios e experiências segundo as realidades escolares. Ao mesmo tempo, revela uma tensão: quanto menos determinada relação aparece explicitamente inscrita nos objetivos, mais sua concretização depende da formação, dos repertórios e das escolhas realizadas por cada professor.

O principal desafio colocado pelo próprio documento parece residir justamente nessa relação. Um currículo territorial precisa preservar sua abertura, sua plasticidade e a autoria docente sem fazer com que princípios considerados fundamentais dependam exclusivamente dos percursos particulares construídos em cada contexto escolar. Se interculturalidade, diferenças, pluralidade e descolonização integram o horizonte conceitual do ensino contemporâneo de Arte assumido pela SME, cabe perguntar em que medida esses princípios podem atravessar, de maneira mais consistente, os conhecimentos e objetivos das quatro linguagens.

Compreender as concepções de Arte presentes em um currículo significa, portanto, observar não apenas aquilo que ele afirma que a Arte é, mas também aquilo que escolhe tornar experiência formativa para os estudantes. No Currículo da Cidade, a Arte emerge como conhecimento, linguagem, experiência, processo de criação, produção cultural e prática social. É justamente a amplitude dessa concepção que torna possível reconhecer suas potencialidades e, simultaneamente, interrogar as tensões existentes entre os princípios anunciados, sua organização curricular e as diferentes formas pelas quais eles chegam a Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. ***Ensino e arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos***. São Paulo: Unesp, 2011.

DEWEY, John. ***Arte como experiência***. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KATZ, Helena Tânia. ***Um, dois, três: a dança é o pensamento do corpo***. Belo Horizonte: FID, 2005.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. ***Mediação cultural para professores andarilhos na cultura***. São Paulo: Intermeios, 2012.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. ***Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Arte***. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

GEOGRAFIA, LITERATURA E EDUCAÇÃO: UMA INTERSECCIONALIDADE A PARTIR DA OBRA DE JORGE AMADO



GEOGRAPHY, LITERATURE, AND EDUCATION: AN INTERSECTIONALITY BASED ON THE WORK OF JORGE AMADO

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

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. Dentro dessa linha de pesquisa, aparece a oportunidade de se buscar um menor distanciamento entre a academia 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 traduzir pedagogicamente as novas propostas e discursos desenvolvidos pela disciplina (MORAES, 1986).
É nesse sentido que esse trabalho tem como objetivo principal utilizar a literatura como ferramenta para o estudo da geografia, em uma possibilidade de ensino interdisciplinar, onde se desenvolve a capacidade de compreensão de mundo do aluno através da interpretação de um texto literário. Acreditamos que a troca entre as duas disciplinas proporcionaria um enriquecimento nos estudos geográficos, não apenas pelo seu rico conteúdo, 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).
Para tanto, utiliza-se os romances do escritor baiano Jorge Amado, principalmente aqueles originados na década de 30 e que possuem forte crítica social, documentando a realidade do país naquele período. Acredita-se que é possível discutir um temário geográfico significativo através dos romances, onde se detecta aspectos da realidade social e espacial num dado momento, seja ela referente ao espaço agrário – através de seus romances do ciclo do cacau - como o espaço urbano. Dessa forma trabalha-se a apreensão, conhecimento e análise do espaço geográfico com os alunos, na qual a literatura será um caminho para aproximar o avanço científico da Geografia ao trabalho de ensinar Geografia, dentro de uma perspectiva metodológica crítica (BASTOS, 1993).

Palavras chaves: Geografia e Literatura; Interdisciplinaridade; Jorge Amado.

Abstract
In recent decades, the relationship between geography and literature has strengthened as many geographers have come to recognize literary works as a valuable source of insight and enrichment for geographic studies, thereby bridging the gap between the two fields and their respective contributions. This line of research offers an opportunity to narrow the distance between academia and K-12 teaching; it allows for the development of research that contributes both to the science of geography and to the teacher's pedagogical practice, in an effort to pedagogically translate the new proposals and discourses emerging within the discipline (MORAES, 1986).
Accordingly, the primary objective of this study is to use literature as a tool for studying geography through an interdisciplinary teaching approach, fostering students' understanding of the world via the interpretation of literary texts. We believe that the interplay between these two disciplines enriches geographic studies—not only through their rich content but also by serving as a vital gateway to knowledge that resonates deeply with students' social and cultural lives (MONTEIRO, 2002; LÉVY, 2006).
To this end, the study draws upon the novels of the Bahian writer Jorge Amado—particularly those from the 1930s that offer sharp social criticism and document the country's reality during that era. These novels allow for the discussion of significant geographic themes, revealing aspects of social and spatial reality at a specific moment in time—whether regarding agrarian space (as seen in his "cacao cycle" novels) or urban space. In this way, students engage in grasping, understanding, and analyzing geographic space; literature serves as a bridge connecting scientific advancements in geography with the practice of teaching the subject, all within a critical methodological framework (BASTOS, 1993).

Keywords: Geography and Literature; Interdisciplinarity; Jorge Amado.

INTRODUÇÃO

Geografia e Literatura são duas formas de conhecimento milenares que possuem raízes comuns e uma relação histórica indissociável. Embora o movimento de fragmentação do conhecimento as tenha separado colocando-as em posições quase que antagônicas entre *ciência* e *arte*, podemos observar, ao longo da história do pensamento geográfico, que existem caminhos que continuam ligando estas duas formas de ver o mundo, tornando-as interdependentes (BROSSEAU, 1996; LÉVY, 2006).

Apesar dos estudos referentes à geografia e a literatura terem transitado até um período recente “dentro” dos paradigmas dos diferentes campos disciplinares[1], nas últimas décadas, após algumas importantes descobertas científicas que convidavam a um maior relacionamento e interseção entre as diversas disciplinas[2], tornou-se necessário, segundo Monteiro, “uma revisão nos paradigmas da ciência” (MONTEIRO, 2002) e o reconhecimento da necessidade e do esforço do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. Neste sentido, Silva (2004, p.3) argumenta que “a interdisciplinaridade é uma forma de procurar romper com o paradigma positivista da produção e aquisição do conhecimento, na medida em que busca promover o diálogo entre as disciplinas científicas”.

[1] Segundo Moreira (2009), podemos citar alguns fatos históricos que marcam as transformações e a fragmentação do conhecimento, como, por exemplo, o nascimento, em meados do século XIX, de uma nova fase de referências filosóficas no mundo da ciência, indicativas do fim na influência da filosofia idealista alemã e da emergência do positivismo, inaugurando, em todos os campos científicos, uma fase de extrema fragmentação do conhecimento. Cabe ressaltar que essa fragmentação não foi exclusiva da ciência geográfica, mas abrangeu todos os ramos científicos durante os séculos XVIII e XIX.
[2] Podemos citar aqui as descobertas da Física e da Biologia, como os princípios da termodinâmica, a teoria da relatividade, a teoria geral dos sistemas, entre outros.

Dessa forma, os estudos em geografia e literatura passam a ser operacionalizados e a ganhar um terreno mais sólido na geografia somente a partir da década de 1970, na tentativa de romper com o pensamento positivista que sustentava toda a ciência geográfica da época. Nesse sentido, Marandola Jr. e Oliveira (2009, p.489) apontam que;

> A seara onde Geografia e Literatura se encontram atualmente é aquela zona fronteiriça entre a Ciência e a Arte, que as revisões paradigmáticas formuladas ao longo do século XX garantiram permeabilidade. O que eram limites, se tornaram fronteiras, e por isso entramos no século XXI com a possibilidade de levar este debate adiante.

Esse movimento que buscou romper e revisar o paradigma positivista insere-se no contexto de crise da Geografia Tradicional e o consequente movimento de renovação da Geografia[3].

GEOGRAFIA, LITERATURA E EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Como consequência desse processo, 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. A literatura consegue ampliar visões e permite diferentes percepções e interpretações sobre uma mesma realidade. Monteiro (2002) defende a idéia, em seu livro *O mapa e a Trama*, 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, metafísico não substitua o “real”. Entretanto, é muito provável que isso venha “iluminar” e ampliar a percepção de conteúdos geográficos em obras literárias. Para o autor,

> [...] 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 (MONTEIRO, 2002).

Dessa forma, se a ciência geográfica tem recebido crescente atenção por parte de estudiosos preocupados com as transformações contemporâneas, a Literatura já tem uma penetração muito maior na vida social e cultural.

Ainda nessa linha de raciocínio, o sociólogo francês Edgar Morin (2017) irá defender a necessidade de se reunir o conhecimento científico 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”.

[3] Como referência utiliza-se “Geografia Pequena História Crítica” (MORAES, 1985).

Entretanto, embora a ciência geográfica tenha passado por esse processo de renovação - visando ultrapassar os métodos positivistas nos estudos científicos - essa renovação não chegou densamente à geografia escolar, pois se mantém uma cisão entre o que hoje se convenciona chamar de geografia escolar, e a chamada geografia acadêmica, que aprofunda suas discussões e que, concomitantemente, se distancia mais da geografia das escolas (CAVALVANTI, 1996).

Embora ao longo dos anos a educação brasileira tenha passado por inúmeras rupturas, não houve reformas e um movimento que alterasse a sua estrutura positivista, existente desde a República Velha, instaurada por Benjamin Constant. Em decorrência disto, podemos observar como a geografia escolar no Brasil é despolitizada, não crítica, caracterizada pela memorização do conteúdo e, sobretudo, ineficaz para a sociedade. Não formamos alunos críticos ao mundo e ao espaço em que vivem, sendo a geografia transformada, sobretudo, em uma disciplina sem relação alguma com a realidade e o cotidiano dos alunos.

Assim sendo, a interdisciplinaridade apresentada entre geografia e literatura nos proporciona duas oportunidades diferentes relacionadas à educação: Primeiramente, a oportunidade de um trabalho que busque um menor distanciamento entre a academia 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 traduzir pedagogicamente as novas propostas e discursos desenvolvidos pela disciplina (MORAES, 1985). Em segundo lugar, a oportunidade de pensar o ensino da geografia para além dos métodos positivistas de ensino, que tornaram a educação básica no Brasil técnico-científica, enciclopedista e pouco literária.

Nesse sentido, discute-se um projeto de educação no qual a escola prepara os alunos apenas para o mercado de trabalho, uma educação apenas a serviço do capital, no qual não se formam cidadãos com uma visão crítica de sociedade, com capacidade de transformação da mesma. Na perspectiva de uma educação conteudista, vemos um conhecimento instituído, ao invés de um saber instituinte (NETO, 2008)[4]. Partindo desses pressupostos, acredita-se que o encontro com as artes, e com a literatura em específico, 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;

> 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).

[4] 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 conhecimento instituído e tenta descobrir quais verdades são encobertas e qual o projeto que se delineia a partir disso.

Dessa forma, ensinar geografia adquiri um significado muito mais amplo, relacionando-se com as diferentes e múltiplas linguagens que se entrecruzam com o cotidiano e vivência dos alunos, para além do engessamento da linguagem acadêmica e dos manuais pedagógicos (como os livros didáticos, por exemplo). A música, a literatura, a arte plástica, a dança, o teatro, o cinema, enfim, as artes em geral são capazes de fomentar nos alunos 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.

É nesse sentido que esse trabalho tem como objetivo principal utilizar a literatura como uma possibilidade para o estudo da geografia, sob uma perspectiva de ensino interdisciplinar, onde se desenvolve a capacidade de compreensão de mundo do aluno através da interpretação de um texto literário. Acredita-se que esse estudo interdisciplinar permite a ampliação da compreensão das analogias geográficas pelo aluno no seu cotidiano e que a troca entre as duas disciplinas proporcionaria um enriquecimento nos estudos geográficos, não apenas pelo seu rico conteúdo, mas também como uma importante fonte de acesso ao conhecimento (MONTEIRO, 2002; LÉVY, 2006).

Para tanto, utiliza-se os romances do escritor baiano Jorge Amado, principalmente aqueles originados na década de 30 e que possuem forte crítica social, documentando a realidade do país naquele período. Acredita-se que é possível discutir um temário geográfico significativo através dos romances, onde se detecta aspectos da realidade social e espacial num dado momento, seja ela referente ao espaço agrário – através de seus romances do ciclo do cacau - como o espaço urbano. Dessa forma trabalha-se a apreensão, conhecimento e análise do espaço geográfico com os alunos, na qual a literatura será um caminho para aproximar o avanço científico da Geografia ao trabalho de ensinar Geografia, e pensar o ensino geográfico para além do método positivista de ensino, buscando-se uma perspectiva metodológica crítica (BASTOS, 1993; SILVA, BARBOSA, 2014).

A LITERATURA DE JORGE AMADO

Considerando a literatura como um documento que conta, cria e recria um momento espaço-temporal, esta nos traz elementos para se pensar a sociedade e o espaço que compõem o ambiente do escritor. Neste sentido, “os bons escritores, como testemunhos de seu tempo, captam ‘eventos’ retratando os aspectos da condição humana que ‘tiveram lugar’” (MONTEIRO, 2002, p.86). O estudo entre a Geografia e a Literatura só são possíveis, pois sempre houve escritores que, sem a intenção nenhuma de “fazer geografia”, acabaram por registrar em suas obras um tempo específico e também um espaço específico.

Dessa forma, podemos afirmar que a literatura brasileira apresenta-se como uma possibilidade privilegiada para se trabalhar sua relação com a geografia. Desde muito cedo o espaço despertou o interesse de nossos romancistas, sendo seus romances caracterizados por uma literatura geograficamente marcada, como podemos observar nos romances de Machado de Assis, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, João Cabral de Melo Neto, Jorge Amado, enfim, uma infinidade de autores.

Jorge Amado pertence a um grupo de escritores chamados de “Geração de 1930”, os quais seus romances tinham uma forte preocupação em documentar a realidade dando conta dos problemas sociais, através de uma forte adesão ao caráter espacial; como afirma Bastos (1993, p.26) “Há, claramente, uma ‘fome do espaço’, uma necessidade de apalpar o país, de forma a desvendar seus problemas”.

Os romancistas brasileiros dessa geração dão um lugar privilegiado à organização do espaço sem converter a ação e/ou personagem a puro objeto submetido à tirania do meio. Tomam uma postura explícita de fixar “fotograficamente” a paisagem/espaço, trazendo para o leitor a imagem visual do que foi enunciado, buscando expressar as contradições da sociedade. Nesse sentido, Bastos (1998b, p.122)

> Existe uma Geografia embutida nos romances desses autores que apresenta empenho documental, metaforicamente apoiada em algo como uma “câmara fotográfica”, proposta que sem dúvida remonta ao neonaturalismo e ao realismo do século XIX. A “fotografia” busca conferir respaldo de veracidade ao texto que construirá, juntamente com o leitor, uma imagem social e espacial.

Além desses aspectos, como mostra Antônio Candido (1971), os escritores brasileiros – principalmente os da Geração de 1930 – assumiram a tarefa de interpretar o país, antes que as comunidades científicas nacionais se estruturassem e solidificassem, o que ocorreria apenas do decorrer do século XX:

> Sob este ponto de vista, o decênio mais importante é o seguinte, de 1930. Na maré montante da Revolução de Outubro, que encerra a fermentação antioligárquica já referida, a literatura e o pensamento se aparelham numa grande arrancada. A prosa, liberta e amadurecida, se desenvolve no romance e no conto, que vivem uma de suas quadras mais ricas. Romance fortemente marcado de Neo-naturalismo e de inspiração popular, visando aos dramas contidos em aspectos característicos do país: decadência da aristocracia rural e formação do proletariado (José Lins do Rego); poesia e luta do trabalhador (Jorge Amado, Amando Fontes); êxodo rural, cangaço (José Américo de Almeida, Raquel de Queirós, Graciliano Ramos); vida difícil das cidades em rápida transformação (Érico Veríssimo). (CANDIDO, 2008, p. 131).

Assim sendo, os intelectuais desse período passam a empreender um importante papel no plano histórico e político do país. Sobre este aspecto, Ramos (2000, p.33) no trabalho *Historicidade e cultura baiana* nos mostra que é justamente na ânsia de formação de um Estado-nação que os campos políticos e culturais vão se misturar; segundo a autora,

> A nação não existia como tal. Além do mais, a ausência de uma representação social capaz de lhe dar forma, a fim de construir um sistema político de consenso nacional que representasse um sentimento-nacional, constituía o principal obstáculo para a afirmação do Estado enquanto tal, assim como para a constituição do campo político. É nesse quadro que os intelectuais vão desempenhar uma função no campo do poder. É a própria realidade que legitima os seus lugares como atores políticos, responsáveis pela elaboração do real. Atores e organizadores do social é a função que se atribuem os intelectuais. Isto explica, talvez, o fato de a cultura e a política permanecerem indissociáveis dos seus projetos.

Pelo caminho da apreensão do espaço geográfico nos discursos dos romances de 1930, temos a possibilidade de penetrar na observação das relações socioespaciais que vão aproximar imaginário e real, ficção e ciência. A relação espaço-ação é muito bem trabalhada nesses romances, a exemplo de

diversos livros de Jorge Amado, sejam aqueles representativos do chamado “Ciclo Urbano” do autor, que enfocam o espaço da cidade de Salvador, ou aqueles do chamado “Ciclo do Cacau”, caracterizados pelo espaço agrário.

Assim sendo, os romances de Jorge Amado são fortemente marcados por intensa crítica social, são romances de rebeldia e denúncia, nos quais resgatam problemas do povo baiano, como a pobreza, os baixos salários, a exploração da mão-de-obra, a prostituição precoce, a miséria, a religiosidade, a crença do povo, a descrença no governo e o desprezo com os negros. Além disso, muitos de seus romances são caracterizados por conter fortes elementos da cultura popular baiana, em direção a uma crítica dos costumes sociais da época, voltados para o humor. Assim sendo, sua obra é dividida em duas fases[5]:

1. A primeira, inaugurada pela publicação de seu livro *O país do carnaval* em 1931 e que vai até a publicação de *Os subterrâneos da Liberdade* em 1954, fortemente marcada pelo engajamento político de sua literatura baseada nos ideais comunistas do escritor;

2. Sua segunda fase, que começa com a publicação de *Gabriela cravo e canela* em 1958, que se desvincula da forte crítica social das obras anteriores, mas mantém sua raiz crítica no que tange os valores da sociedade da época.

Dessa forma, a primeira fase de sua obra foi marcada pela transformação do povo em “herói”, dando vozes às crianças abandonadas em *Capitães da Areia*, aos trabalhadores rurais em *Cacau* e *Terras do Sem Fim*, ao proletariado em *Suor*, aos pescadores e estivadores em *Mar Morto*, entre tantos outros personagens que demonstram a crença do autor de que os indivíduos só se afirmam quando se revoltam, sendo seus personagens sempre marcados pela superação e mudança da realidade.

> No conjunto romanesco amadiano, imagens dispares superpõem-se, dialogam, delineando modos alternativos de sociabilidade e esboçando um projeto de sociedade em que a mistura é o principal mediador de conflitos. Contra um projeto de modernização da nação baseado em uma retórica de exclusão, Jorge Amado arquiteta outro projeto que se constrói através dos contatos culturais, das interlocuções, e da pluralidade das práticas sociais, expondo os preconceitos hierarquizantes que prevaleciam em segmentos das elites sociais e culturais de sua época, principalmente no que diz respeito aos elementos da cultura popular e da cultura africana. Seus romances incorporam questões históricas, sociais, antropológicas, religiosas, culturais e estéticas que constituem a nossa diversidade e a nossa pluralidade identitárias (HOISEL, 2014, p. 11).

1. [5] Primeira fase: *O País do Carnaval* (1931); *Cacau* (1933); *Suor* (1934); *Jubiabá* (1935); *Mar Morto* (1936); *Capitães da Areia* (1937); *A estrada do mar* (1938); *ABC de Castro Alves* (1941); *O Cavaleiro da Esperança* (1942); *Terras do Sem-fim* (1943); *São Jorge do Ilhéus* (1944); *Bahia de Todos os Santos* (1944); *Seara Vermelha* (1946); *O mundo da paz* (1951); *Os Subterrâneos da Liberdade* (1954).
2. Segunda fase: *Gabriela Cravo e Canela* (1958); *A morte e a morte de Quincas Berro d´água* (1959); *Os velhos marinheiros ou o capitão de longo curso* (1961); *Os Pastores da Noite* (1964); *O Compadre de Ogum* (1964); *Dona Flor e seus dois maridos* (1966); *Tenda dos Milagres* (1968); *Teresa Batista cansada de guerra* (1972); *O gato malhado e a andorinha Sinhá* (1976); *Tieta do Agreste* (1977); *Farda, fardão, camisola de dormir* (1979); *Do recente milagre dos pássaros* (1979); *O menino grapiúna* (1981); *A bola e o goleiro* (1984); *Tocaia Grande* (1984); *O sumiço da santa* (1988); *Navegação de cabotagem* (1992); *A descoberta da América pelos turcos* (1994); *O milagre dos pássaros* (1997); *Hora da guerra* (2008).

Esses romances são ricos no que Monteiro (2002) convencionou chamar de “conteúdo geográfico”. *Capitães da Areia*, por exemplo, através da aventura dos meninos de rua abandonado proporciona uma rica reflexão acerca de uma cidade que é dividida entre uma Cidade Alta e uma Cidade Baixa que, para além da clivagem do relevo, é marcada pela divisão social representada por essa espacialidade, permitindo discutir como as relações sociais se manifestam dentro e a partir do espaço geográfico. O mesmo acontece, por exemplo, com *Mar Morto*, onde a vida dos pescadores da Bahia é narrada através da sua relação com o mar, relação essa marcada pela pobreza e pela necessidade de sobrevivência dessa população. *Cacau*, através da relação com a terra e as forças de trabalho também apresenta conceitos e questões geográficas que podem ser exploradas de forma mais “empírica” a partir do momento que o romance narra modos de vida e situações cotidianas que coadunam com a realidade dos alunos. A criação de um imaginário geográfico a partir da leitura dos romances pode ser explorada pelo professor em sala de aula, na medida em que esse imaginário faz com que os alunos pensem esse espaço, reflitam sobre ele e comparem com a realidade. Ainda, todo um universo cultural é apresentado aos alunos e cabe ao professor, enquanto mediador, instigar, gerar questionamentos através de uma visão crítica da sociedade para que a compreensão da mesma seja feita de forma consciente e partindo do aluno enquanto ser social que vivencia o espaço geográfico.

Para além disso, outros fatores devem ser levados em conta quando trabalhamos relação geografia e literatura em sala de aula. Ao se fazer a análise geográfica do livro é importante levarmos em conta que o imaginário está condicionado pela realidade das desigualdades sociais e que sua representação de mundo reflete as condições sociais que prevaleceram na produção literária, os quais são aspectos importantes para compreendermos o mundo representado na obra. Dessa forma, de acordo com Bastos (1998 p. 57), é importante salientar que, “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 posiciona-se, 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”.

Dessa forma, outro caminho que pode ser percorrido para trabalhar essa relação é através da biografia do escritor e o contexto histórico literário do romance. No caso específico de Jorge Amado, a vida do escritor caminha conjuntamente com sua ação política e com um cenário que possibilita trabalhar, por exemplo a dicotomia socialismo x capitalismo.

Como podemos observar, o professor tem em mãos um instrumento riquíssimo que possibilita diversas abordagens e práticas pedagógicas. A escolha de cada uma delas dependerá dos objetivos e do conteúdo que se busca ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do exposto em relação ao papel da interdisciplinaridade entre a literatura e a geografia e sua possibilidade de ser explorada pela educação, acreditamos que as características apontadas pelos romances amadianos tornam-se um rico conteúdo passível e possível de ser explorado. Por se tratarem de romances de denúncia e rebeldia, que rompem com o *status quo* dando voz aos excluídos, evidenciando as contradições socais permitindo as reflexões sobre nossa sociedade e, sobretudo, demonstrando como essas relações de injustiça e desigualdades se manifestam espacialmente, esses romances possibilitam o debate, a reflexão e a aproximação com o cotidiano e realidade vivenciada pelos alunos. Essa aproximação que o romance possibilita entre a geografia e a realidade do aluno deve-se ao fato de que, ao narrar histórias, os romances narram também relações sociais, que são, em sua relação dialética com o espaço, relações espaciais. Isso significa dizer que, nós, enquanto serem humanos, somos formados ao longo de nossa existência por vivências que tornam-se histórias também, que relatam nosso modo de vida, nossas relações e práticas sociais/espaciais. Dessa forma, pensar geograficamente a literatura significa também pensar geograficamente a nossa própria vida. Nesse sentido, Candido (2002, p.56) afirma: “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”.

À vista disso, acredita-se que não existe uma única maneira de se explorar essa relação. O professor, através do seu contato e experiência com os alunos, irá buscar a melhor forma de se trabalhar com a literatura, mas sempre tendo em vista o objetivo de despertar o espírito crítico e diminuir a distância entre o que se aprende na escola e a vida dos alunos, despertando-os para a espacialidade;

> 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).

Acredita-se que cada professor, dentro do seu contexto em sala de aula, deverá encontrar a melhor maneira de realizar essa leitura e essa construção. No caso específico de Jorge Amado, as características de seus romances permitem uma aproximação com a realidade sócio espacial em uma escala não apenas local, sendo possível discuti-la, compreende-la e, sobretudo, pensar caminhos que nos possibilitem transformá-la. Nesse sentido, o uso da literatura desperta também a sensibilidade, emoção e a imaginação do aluno, apresentando fórmulas mais ricas, mais criativas, tanto para o aluno como também para o trabalho do professor em sala de aula.

Assim sendo, concluí-se que o universo literário não está distante do universo cotidiano e o processo ensino-aprendizagem pela geografia proporcionará outra visão de mundo sem limitar-se às imposições das elites detentoras dos meios de produção, rompendo com o positivismo educacional que

distancia o conhecimento e a prática geográfica. A interpretação de mundo unida à interpretação dos romances fornece possibilidades múltiplas de ensino e aprendizagem, e, sobretudo, a capacidade de compreender e questionar uma realidade imposta e injusta.

Referências

BASTOS, Ana R. V. R. **A Geografia e os romances nordestinos nas décadas de 1930 e 1940** (dissertação). São Paulo: Departamento de Geografia da USP, 1993.

_____. **"Espaço e Literatura: algumas reflexões teóricas"**. In: Revista Espaço e cultura, Rio de Janeiro, n.5, p. 55-71, 1998.

BROSSEAU, M. **Des romans géographes**. Paris: L'harmattan, 1996.

CANDIDO, A. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

_____. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A construção de conceitos geográficos no ensino; Uma análise de conhecimentos geográficos de alunos de 5ª e 6ª series do ensino fundamental**. São Paulo: FFLCH/USP, 1996. (Tese de doutorado).

HOISEL, Evelina. **"Jorge Amado: Múltiplas Leituras"** In: FRAGA, Myriam; FONSECA, Aleilton; HOISEL, Evelina (org.). **Jorge Amado: Cacau: à volta ao mundo em 80 anos**. Salvador: Casa de Palavras, 2014

LÉVY, B. **« Géographie et littérature. Une synthèse historique »** In : Le Globe, T.146, 25-52, 2006.

MARANDOLA JR; OLIVEIRA, Lívia de. **"Geograficidade e espacialidade da literatura"**. In: Geografia, v. 34, n. 3, 2009.

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. **Geografia, pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec-Vip, 1985.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica**. São Paulo: Contexto, p. 191, 2009.

NETO, Manoel Fernandes. **Aula de Geografia e algumas crônicas**. 2.ed. Campina Grande: Bagagem, 2008.

RAMOS, Ana Rosa. **Historicidade e cultura baiana**. In: FRAGA, Myriam et al. Bahia a Cidade de Jorge Amado. Salvador : Casa das Palavras, 2000.

SILVA, M. A. **Literatura e cidade: uma leitura geográfica da obra de Italo Calvino**. 2004. 100 p. Monografia (Bacharelado em Geografia) – Departamento de Geociências, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SILVA, Igor Antônio; 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.

https://www.revistaprosaversoearte.com/e-preciso-educar-os-educadores-edgar-morin/ (acesso em 03/05/2026).

MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA



MUSICAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO 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 musicalização na Educação Infantil constitui uma importante ferramenta pedagógica capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, motor, social, emocional e cultural das crianças. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da musicalização no contexto da Educação Infantil, destacando suas contribuições para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento integral da criança. A metodologia utilizada baseou-se em pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada em autores que discutem educação, música e desenvolvimento infantil. Os resultados evidenciam que a música favorece a criatividade, a linguagem, a socialização, a coordenação motora e a expressão emocional, além de contribuir para a construção da identidade cultural. Conclui-se que a musicalização deve estar presente de forma planejada e significativa no cotidiano escolar, constituindo-se como elemento essencial para a formação integral da criança.

Palavras-chave: Musicalização; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem; Música.

ABSTRACT

Musical education in early childhood education serves as a significant pedagogical tool capable of fostering children's cognitive, motor, social, emotional, and cultural development. This article aims to analyze the importance of musical education within the context of early childhood education, highlighting its contributions to the learning process and the child's holistic development. The methodology employed was based on qualitative bibliographic research, drawing on authors who discuss education, music, and child development. The results demonstrate that music fosters creativity, language skills, socialization,

motor coordination, and emotional expression, while also contributing to the construction of cultural identity. It is concluded that musical education should be integrated into the daily school routine in a planned and meaningful manner, serving as an essential element for the child's holistic development.

Keywords: Musical education; Early childhood education; Child development; Learning; Music.

INTRODUÇÃO

A música acompanha a humanidade desde os tempos mais remotos, desempenhando funções sociais, culturais, religiosas e educativas. Desde o nascimento, as crianças entram em contato com diferentes sons, ritmos e melodias, utilizando-os como forma de comunicação, expressão e interação com o ambiente.

Na Educação Infantil, a musicalização assume papel relevante ao proporcionar experiências que estimulam diversas áreas do desenvolvimento infantil. Por meio de canções, brincadeiras musicais, movimentos corporais e exploração sonora, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais fundamentais para sua formação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância das experiências artísticas e culturais na infância, destacando a música como linguagem capaz de favorecer a expressão, a criatividade e a construção de conhecimentos.

Diante desse contexto, surge o seguinte problema de pesquisa: de que forma a musicalização contribui para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil?

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar a importância da musicalização na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se compreender a relação entre música e desenvolvimento infantil, identificar os benefícios da musicalização para a aprendizagem e discutir o papel do professor na implementação de práticas musicais significativas.

A HISTÓRIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

A música sempre esteve presente na história da educação. Desde a Grécia Antiga, filósofos como Platão e Aristóteles defendiam sua importância na formação moral e intelectual dos indivíduos.

Durante séculos, diferentes civilizações utilizaram a música como instrumento de transmissão cultural e educativa. Na Idade Média, a música estava associada principalmente aos contextos religiosos. Já nos séculos XVIII e XIX, passou a ser considerada elemento essencial na formação humana.

No Brasil, a presença da música na educação ganhou destaque especialmente com o trabalho de Heitor Villa-Lobos, que implementou o Canto Orfeônico nas escolas brasileiras durante a década de 1930. Seu objetivo era democratizar o acesso à educação musical e fortalecer valores cívicos por meio do canto coletivo.

Ao longo dos anos, diversas transformações ocorreram no ensino da música, mas sua importância para o desenvolvimento infantil permaneceu reconhecida por pesquisadores e educadores.

A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A musicalização pode ser compreendida como o processo de sensibilização e desenvolvimento das capacidades musicais das crianças. Diferentemente do ensino formal de instrumentos, ela busca proporcionar experiências significativas envolvendo ritmo, melodia, movimento, escuta e criação sonora.

Na Educação Infantil, a musicalização deve ocorrer de forma lúdica e integrada às brincadeiras, respeitando as características e necessidades das crianças. Por meio de atividades musicais, elas exploram sons, desenvolvem a percepção auditiva e ampliam suas formas de expressão.

Segundo Brito (2003), a musicalização infantil não tem como objetivo formar músicos profissionais, mas contribuir para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo sua relação com o mundo e consigo mesma.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E LINGUÍSTICO

A música exerce influência significativa sobre o desenvolvimento cognitivo infantil. Ao participar de atividades musicais, as crianças exercitam memória, atenção, concentração e raciocínio lógico.

As canções infantis apresentam estruturas repetitivas que favorecem a memorização e estimulam a aprendizagem da linguagem. Rimas, repetições e jogos sonoros contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica, habilidade essencial para o processo de alfabetização.

Vygotsky (1991) destaca que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais. Nesse sentido, as atividades musicais coletivas criam oportunidades para a troca de experiências, favorecendo o desenvolvimento intelectual.

Neste sentido, a música auxilia na ampliação do vocabulário, na compreensão de significados e na construção da comunicação oral, aspectos fundamentais para a formação da linguagem.

DESENVOLVIMENTO MOTOR E PSICOMOTOR

A musicalização também contribui significativamente para o desenvolvimento motor das crianças. Ao cantar, dançar, bater palmas, realizar movimentos corporais e manipular instrumentos musicais, elas aprimoram a coordenação motora ampla e fina.

O ritmo musical favorece a percepção temporal e espacial, permitindo que as crianças desenvolvam maior controle sobre seus movimentos. Atividades como cirandas, brincadeiras cantadas e danças estimulam equilíbrio, lateralidade, agilidade e coordenação.

Segundo Wallon (2007), o movimento constitui elemento essencial no desenvolvimento infantil, estando diretamente relacionado à construção do conhecimento. A música, ao integrar movimento e expressão, torna-se importante recurso pedagógico para o desenvolvimento psicomotor.

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

A música favorece a expressão de emoções, sentimentos e experiências. Por meio das atividades musicais, as crianças aprendem a reconhecer e comunicar seus estados emocionais de maneira saudável.

Além disso, a musicalização promove a socialização e fortalece vínculos afetivos. Ao participar de atividades em grupo, as crianças desenvolvem habilidades relacionadas à cooperação, ao respeito, à empatia e à convivência coletiva.

As brincadeiras musicais estimulam a participação, a escuta e a valorização do outro, contribuindo para a construção da identidade e da autoestima.

MUSICALIZAÇÃO E CULTURA

A música também desempenha papel importante na valorização da cultura. As cantigas de roda, músicas folclóricas e manifestações musicais tradicionais permitem que as crianças conheçam elementos da cultura brasileira e desenvolvam senso de pertencimento.

A diversidade musical presente no ambiente escolar favorece o respeito às diferenças culturais e amplia o repertório artístico das crianças. Dessa forma, a musicalização contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos em relação à pluralidade cultural.

O PAPEL DO PROFESSOR

O professor possui papel fundamental na implementação da musicalização na Educação Infantil. Cabe a ele planejar experiências significativas, selecionar repertórios adequados e criar ambientes que favoreçam a exploração sonora.

Mais do que ensinar músicas, o educador deve estimular a criatividade, a escuta sensível e a participação ativa das crianças. A utilização de instrumentos confeccionados com materiais recicláveis, brincadeiras musicais e projetos interdisciplinares amplia as possibilidades pedagógicas da música.

A BNCC E A MUSICALIZAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a música como linguagem artística fundamental para o desenvolvimento infantil. Nos campos de experiência, especialmente "Traços, sons, cores e formas", a BNCC destaca a importância das vivências musicais para a expressão, criação e apreciação artística.

As práticas musicais possibilitam que as crianças explorem diferentes sons, ritmos e movimentos, construindo conhecimentos por meio da experimentação e da interação com seus pares.

MÚSICA E NEUROCIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Nas últimas décadas, os avanços da neurociência têm contribuído significativamente para a compreensão dos efeitos da música no desenvolvimento humano. Estudos demonstram que a atividade musical estimula diversas áreas do cérebro simultaneamente, favorecendo conexões neurais responsáveis pela memória, atenção, linguagem, coordenação motora e processamento emocional.

Durante a infância, período caracterizado por intensa plasticidade cerebral, as experiências musicais podem potencializar a formação de novas conexões neurais. Quando uma criança canta, dança ou toca um instrumento, diferentes regiões cerebrais são ativadas ao mesmo tempo, promovendo uma aprendizagem mais ampla e significativa.

A música também auxilia no desenvolvimento das funções executivas, responsáveis pelo planejamento, organização, controle da atenção e resolução de problemas. Essas habilidades são fundamentais para o desempenho escolar e para a vida cotidiana.

Além disso, pesquisas indicam que a musicalização contribui para a melhoria da memória de curto e longo prazo. A repetição de canções, ritmos e movimentos favorece a retenção de informações e estimula processos cognitivos importantes para a alfabetização e para o raciocínio lógico.

Outro aspecto relevante refere-se à influência da música sobre as emoções. A prática musical favorece a liberação de neurotransmissores relacionados ao bem-estar, como a dopamina, contribuindo para a redução da ansiedade e para o fortalecimento da autoestima. Dessa forma, a música não apenas favorece a aprendizagem, mas também promove saúde emocional e qualidade de vida.

A MUSICALIZAÇÃO E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A musicalização possui estreita relação com o desenvolvimento da linguagem e com o processo de alfabetização. Desde os primeiros anos de vida, as crianças demonstram interesse por sons, ritmos e repetições, elementos que constituem a base para a aquisição da linguagem oral e escrita.

As cantigas infantis apresentam características que favorecem a consciência fonológica, considerada uma das principais habilidades precursoras da alfabetização. Ao ouvir e repetir rimas, sílabas e sons semelhantes, a criança desenvolve a capacidade de identificar e manipular unidades sonoras da língua.

A repetição presente nas músicas facilita a memorização de palavras e amplia o vocabulário infantil. Além disso, o contato frequente com canções estimula a compreensão da estrutura da linguagem, favorecendo a construção de significados e o desenvolvimento da comunicação oral.

Diversas atividades podem ser desenvolvidas pelos professores para integrar música e alfabetização. Jogos sonoros, brincadeiras com rimas, identificação de letras em canções e produção de novas versões de músicas conhecidas constituem estratégias eficazes para tornar a aprendizagem mais significativa.

Ao associar música e linguagem, a escola cria oportunidades para que as crianças aprendam de forma prazerosa, respeitando suas características e necessidades de desenvolvimento.

CANTIGAS DE RODA E A PRESERVAÇÃO DA CULTURA POPULAR

As cantigas de roda representam uma importante manifestação da cultura popular brasileira. Transmitidas oralmente ao longo de gerações, essas músicas preservam tradições, costumes e valores que fazem parte da identidade cultural do país.

Na Educação Infantil, as cantigas de roda contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, da socialização e da criatividade. Além disso, possibilitam que as crianças conheçam elementos da cultura regional e ampliem seu repertório cultural.

Ao participar das rodas cantadas, as crianças aprendem a respeitar regras, compartilhar espaços e interagir com os colegas. As brincadeiras musicais favorecem a cooperação, a comunicação e o fortalecimento dos vínculos afetivos.

Outro aspecto importante refere-se à valorização da diversidade cultural. O contato com diferentes cantigas permite que as crianças conheçam tradições de diversas regiões do Brasil, desenvolvendo respeito pelas diferenças e ampliando sua visão de mundo.

Nesse sentido, a utilização das cantigas de roda no ambiente escolar contribui não apenas para o desenvolvimento infantil, mas também para a preservação do patrimônio cultural brasileiro.

MUSICALIZAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

A música apresenta grande potencial inclusivo, favorecendo a participação de crianças com diferentes características e necessidades educacionais. Por sua natureza universal, ela possibilita formas variadas de expressão e comunicação, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais acolhedores e democráticos.

Crianças com deficiência física, intelectual, visual, auditiva ou transtornos do desenvolvimento podem beneficiar-se significativamente das atividades musicais. A música oferece oportunidades de interação, estimulação sensorial e desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Em muitos casos, a musicalização facilita a comunicação de crianças que apresentam dificuldades na linguagem verbal. Por meio dos sons, ritmos e movimentos, elas encontram novas formas de expressar sentimentos, desejos e experiências.

Além disso, as atividades musicais coletivas promovem a integração entre os alunos, fortalecendo valores como respeito, empatia e cooperação. Dessa forma, a música contribui para a efetivação dos princípios da educação inclusiva e para a construção de uma escola que valoriza as diferenças.

O BRINCAR MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar constitui uma das principais formas de aprendizagem na infância. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o mundo, desenvolvem habilidades e constroem conhecimentos significativos.

A musicalização pode ser integrada ao brincar de diferentes maneiras. Jogos musicais, brincadeiras cantadas, danças, dramatizações e exploração de instrumentos permitem que as crianças aprendam de forma espontânea e prazerosa.

O brincar musical favorece a criatividade, a imaginação e a expressão corporal. Ao criar sons, inventar movimentos e participar de experiências coletivas, as crianças tornam-se protagonistas de sua própria aprendizagem.

Segundo os princípios da Educação Infantil, o brincar e as interações constituem eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Nesse contexto, a música surge como importante recurso para enriquecer as experiências infantis e ampliar as possibilidades de aprendizagem.

DESAFIOS DA MUSICALIZAÇÃO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Apesar dos inúmeros benefícios da musicalização, sua implementação ainda enfrenta desafios em muitas instituições de ensino. Entre os principais obstáculos encontram-se a falta de formação específica dos professores, a escassez de materiais adequados e a limitação de espaços destinados às atividades musicais.

Muitas escolas ainda tratam a música apenas como atividade complementar, deixando de reconhecê-la como importante linguagem educativa. Essa visão reduz as oportunidades de desenvolvimento proporcionadas pelas experiências musicais.

Outro desafio refere-se à necessidade de formação continuada dos educadores. Para que a musicalização ocorra de maneira significativa, os professores precisam compreender seus fundamentos pedagógicos e desenvolver estratégias adequadas para cada faixa etária.

Também é necessário ampliar investimentos em materiais, instrumentos e recursos que favoreçam a realização das atividades musicais. Mesmo diante dessas dificuldades, é possível desenvolver práticas de qualidade utilizando materiais alternativos, brincadeiras sonoras e elementos presentes no cotidiano das crianças.

A superação desses desafios depende do compromisso das instituições educacionais e dos profissionais da educação com a valorização da música como componente essencial do desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada demonstra que a musicalização desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Seus benefícios abrangem aspectos cognitivos, linguísticos, motores, emocionais, sociais e culturais, contribuindo significativamente para a formação humana.

A música favorece a criatividade, a comunicação, a socialização e a construção da identidade, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso. Além disso, promove experiências que estimulam a curiosidade, a imaginação e a expressão infantil.

Dessa forma, conclui-se que a musicalização deve ocupar espaço permanente no cotidiano escolar, sendo valorizada como importante ferramenta pedagógica para o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

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

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 1997.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **Educação Musical e Prática Escolar**. Porto Alegre: ABEM, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



INFÂNCIAS, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CHILDHOODS, IDENTITY, AND BELONGING: ETHNIC-RACIAL RELATIONS EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

LUANA ANGELA DOS SANTOS DANTAS
Graduada em Licenciatura Plena em História (2010), em Geografia (2018) e em Pedagogia (2018), todas pelo Centro Universitário de Jales (Unijales). Pós-graduada em Afro-Brasilidades: saberes e práticas inclusivas (2026). Atua como professora desde 2009, exercendo a função de professora de História na rede estadual de São Paulo desde 2009. Foi coordenadora pedagógica entre 2020 e 2021 e, desde 2024, é professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO
A educação das relações étnico-raciais costuma ser associada às etapas escolares em que os conteúdos históricos aparecem de forma sistematizada, o que produz a suposição equivocada de que a Educação Infantil seria território neutro, protegido do racismo pela suposta inocência das crianças pequenas. Este artigo problematiza essa concepção e analisa os fundamentos legais, teóricos e pedagógicos que sustentam a educação das relações étnico-raciais na primeira etapa da Educação Básica. Parte-se da compreensão da criança como sujeito de direitos, produtor de cultura e participante ativo das relações sociais, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que determinam expressamente o combate ao racismo e a valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. A discussão evidencia que a construção da identidade racial se inicia precocemente e que a ausência de intervenção pedagógica não preserva a neutralidade, mas consolida hierarquias já presentes na cultura. São analisadas as dimensões do currículo que operam de modo menos visível, como a organização dos espaços, a seleção dos materiais, o acervo literário, as imagens expostas, os padrões estéticos valorizados e a mediação das interações entre as crianças. Discutem-se ainda as potencialidades da escuta e da documentação pedagógica como instrumentos de análise das práticas, bem como as exigências relativas à formação docente, à relação com as famílias e às condições institucionais. Conclui-se que uma Educação Infantil antirracista se realiza no cotidiano, exige intencionalidade pedagógica permanente e não pode ser reduzida a projetos comemorativos ou a atividades isoladas.
Palavras-chave: Educação Infantil; Relações étnico-raciais; Identidade; Documentação pedagógica; Educação antirracista.

ABSTRACT
Education regarding ethnic-racial relations is often associated with school stages where historical content is presented systematically; this fosters the mistaken assumption that Early Childhood Education is a neutral territory, shielded from racism by the presumed innocence of young children. This article challenges this view and analyzes the legal, theoretical, and pedagogical foundations underpinning education on ethnic-racial relations during the initial stage of Basic Education. It proceeds from the understanding of the child as a rights-bearing subject, a producer of culture, and an active participant in

social relations—as established by the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, which expressly mandate combating racism and valuing African, Afro-Brazilian, and Indigenous cultures. The discussion highlights that racial identity formation begins early and that a lack of pedagogical intervention does not preserve neutrality but rather reinforces hierarchies already present in the culture. The article analyzes less visible curricular dimensions, such as spatial organization, material selection, literary collections, displayed imagery, valued aesthetic standards, and the mediation of interactions among children. It also discusses the potential of listening and pedagogical documentation as tools for analyzing practices, as well as requirements regarding teacher training, family engagement, and institutional conditions. The conclusion is that anti-racist Early Childhood Education is enacted in daily life, requires constant pedagogical intentionality, and cannot be reduced to commemorative projects or isolated activities.
Keywords: Early Childhood Education; Ethnic-racial relations; Identity; Pedagogical documentation; Anti-racist education.

INTRODUÇÃO

Existe uma crença amplamente difundida entre profissionais da educação segundo a qual crianças pequenas não percebem diferenças raciais e, portanto, não haveria razão para abordar a questão racial antes do Ensino Fundamental. Essa formulação é reconfortante, mas empiricamente falsa. As pesquisas sobre infância e relações raciais no Brasil demonstram que crianças em idade pré-escolar já operam com hierarquias raciais, atribuem valores diferenciados a fenótipos, selecionam pares, disputam papéis em brincadeiras e manifestam recusas relacionadas à cor da pele. Eliane Cavalleiro evidenciou, em pesquisa realizada no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, que as crianças negras vivenciam situações de discriminação diante das quais o silêncio das professoras funciona como autorização tácita, produzindo efeitos duradouros sobre a autoimagem e sobre a relação com a instituição escolar (Cavalleiro, 2000).

O problema, portanto, não é decidir se a temática racial deve ou não entrar na Educação Infantil, pois ela já está presente. A questão pedagógica consiste em determinar se a instituição atuará deliberadamente sobre essas relações ou se permitirá que elas se organizem segundo os padrões dominantes da cultura. Não existe posição neutra: a ausência de intervenção não preserva a infância, apenas transfere para as crianças a tarefa de elaborar sozinhas sentidos sobre corpo, cor, beleza e pertencimento, a partir de referências majoritariamente produzidas fora da escola.

Do ponto de vista normativo, a questão está resolvida há mais de uma década. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil determinam que as propostas pedagógicas devem garantir o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como indígenas, e o combate ao racismo e à discriminação (Brasil, 2009a). Trata-se de determinação expressa e não de recomendação facultativa. A ela se soma o conjunto normativo constituído pela Lei nº 10.639/2003, pela Lei nº 11.645/2008 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que orientam o conjunto da Educação Básica (Brasil, 2003; Brasil, 2004; Brasil, 2008).

A especificidade da Educação Infantil, contudo, exige cuidado metodológico. Não se trata de transpor para crianças de zero a cinco anos conteúdos históricos formalizados, nem de antecipar abordagens próprias de etapas posteriores. O trabalho se realiza nas interações e nas brincadeiras, na organização dos espaços, na composição dos acervos, na seleção das imagens, nas narrativas oferecidas e na mediação cotidiana dos conflitos. É precisamente essa natureza difusa que torna a tarefa mais exigente, pois demanda da professora uma atenção continuada àquilo que raramente aparece registrado no planejamento formal.

Este artigo tem por objetivo analisar os fundamentos legais, teóricos e pedagógicos da educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, examinando as dimensões do cotidiano institucional nas quais essa educação efetivamente se realiza. Constitui-se como estudo teórico de natureza bibliográfica e documental, articulando legislação educacional, documentos curriculares nacionais e municipais e produção acadêmica dos campos dos estudos da infância e das relações raciais. O texto se organiza em seis seções de desenvolvimento, que tratam da concepção de criança e da especificidade da etapa, das evidências sobre construção de identidade na primeira infância, das dimensões menos visíveis do currículo, das múltiplas linguagens como campo de atuação, da escuta e da documentação pedagógica e, por fim, das condições institucionais e formativas necessárias.

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E A ESPECIFICIDADE DA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A concepção de criança que sustenta a Educação Infantil contemporânea resulta de uma construção histórica recente e ainda disputada. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009a). Essa definição não é ornamental. Ela estabelece consequências diretas sobre o modo como a instituição deve organizar seu trabalho, pois reconhece a criança como participante ativa e não como destinatária passiva de cuidados.

Os estudos sociais da infância consolidaram essa perspectiva ao romper com a compreensão da criança como adulto em formação. Sarmento e Gouvea argumentam que a infância deve ser tomada como categoria social geracional, e as crianças como atores sociais que produzem culturas próprias em interação com o mundo adulto, e não apenas como receptoras de socialização (Sarmento; Gouvea, 2008). William Corsaro, na mesma direção, propõe o conceito de reprodução interpretativa para descrever o processo pelo qual as crianças se apropriam criativamente de elementos da cultura adulta, reinterpretando-os no interior de suas culturas de pares (Corsaro, 2011).

Essa formulação tem implicações decisivas para o tema aqui tratado. Se as crianças reinterpretam ativamente os elementos da cultura, elas também se apropriam das hierarquias raciais que circulam socialmente, incorporando-as às brincadeiras, às disputas por papéis, às escolhas de parceiros e aos

critérios de beleza e valor. Não se trata de reprodução mecânica de preconceitos adultos, mas de elaboração ativa realizada com os materiais simbólicos disponíveis. Quando a instituição oferece apenas bonecas brancas, livros com protagonistas brancos e imagens que associam determinados corpos a lugares subalternos, ela fornece o repertório com o qual essa elaboração será feita.

A trajetória histórica da Educação Infantil brasileira ajuda a compreender por que essa dimensão permaneceu ausente por tanto tempo. Sonia Kramer analisou as políticas destinadas à criança pequena no Brasil e demonstrou como concepções assistencialistas e compensatórias orientaram, durante décadas, o atendimento à infância pobre, tratando-a a partir da noção de carência e não do direito à educação (Kramer, 2011). Fúlvia Rosemberg acrescentou a essa análise a dimensão racial e de gênero, evidenciando que o acesso e a qualidade do atendimento na Educação Infantil brasileira se distribuem de modo desigual segundo classe, raça e gênero, o que caracteriza a etapa como campo atravessado por desigualdades estruturais desde sua constituição (Rosemberg, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular organiza a Educação Infantil a partir de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, entre os quais conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, articulados a cinco campos de experiências, sendo o primeiro deles denominado O eu, o outro e o nós (Brasil, 2018). A construção da identidade e o reconhecimento da diferença aparecem, portanto, como eixos estruturantes do currículo dessa etapa. Cabe observar criticamente, contudo, que a formulação genérica sobre diversidade pode ser cumprida de modo superficial se não for tensionada pela especificidade da questão racial brasileira, que não se dissolve em uma noção abstrata de respeito ao outro.

No município de São Paulo, o Currículo da Cidade para a Educação Infantil reafirma a concepção de bebês e crianças como sujeitos de direitos, potentes e produtores de cultura, e assume o compromisso com uma educação que reconheça as diferenças e enfrente as desigualdades presentes nas relações sociais (São Paulo, 2019). Esse documento se articula aos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, instrumento de autoavaliação institucional participativa que envolve profissionais, famílias e comunidade na análise das condições e das práticas oferecidas às crianças (São Paulo, 2016). A existência desses instrumentos indica que a rede dispõe de mediações capazes de sustentar o trabalho, o que desloca a discussão do plano das intenções para o das práticas efetivas.

RACISMO, PRIMEIRA INFÂNCIA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

A compreensão do racismo como fenômeno estrutural, e não como desvio individual de conduta, é condição para analisar corretamente o que ocorre nas instituições de Educação Infantil. Silvio Almeida sustenta que o racismo se manifesta como processo histórico e político que organiza relações institucionais e sociais, reproduzindo desvantagens sistemáticas independentemente das intenções conscientes dos sujeitos (Almeida, 2019). Aplicada à creche e à pré-escola, essa perspectiva evita tanto a personalização do problema, que transforma cada situação em falha moral de um adulto específico, quanto sua diluição em explicações genéricas sobre convivência.

Um aspecto pouco discutido na formação docente diz respeito ao lugar ocupado pelos profissionais brancos nesse processo. Maria Aparecida Silva Bento analisa a branquitude como lugar social que permanece não nomeado e que se sustenta em um pacto de silêncio, no qual os brancos evitam reconhecer os privilégios decorrentes da hierarquia racial, atribuindo a questão racial exclusivamente à população negra (Bento, 2002). Na Educação Infantil, esse mecanismo se manifesta quando a temática é considerada assunto das professoras negras, quando situações de discriminação são interpretadas como brincadeira infantil sem importância ou quando o incômodo do adulto diante do tema é convertido em justificativa para o adiamento da abordagem.

A construção da identidade racial na primeira infância envolve dimensões corporais e estéticas que a escola frequentemente trata como periféricas. Nilma Lino Gomes demonstrou que o cabelo e o corpo funcionam como símbolos centrais da identidade negra no Brasil, sendo objeto de significações sociais que envolvem aceitação, rejeição, disciplinamento e resistência (Gomes, 2006). Em instituições de Educação Infantil, essa dimensão aparece cotidianamente: nos comentários sobre penteados, na dificuldade de adultos em cuidar de cabelos crespos, nas brincadeiras em que crianças negras são designadas para papéis subalternos e nas manifestações de crianças negras que expressam desejo de ter outra aparência.

Essas manifestações não devem ser tratadas como episódios isolados a serem contornados com respostas rápidas e tranquilizadoras. Dizer a uma criança que todos são iguais, sem qualquer trabalho posterior, produz o efeito de silenciar a experiência que ela acabou de comunicar. A afirmação da igualdade em direitos é necessária, mas insuficiente quando desconsidera a desigualdade concreta que a criança está percebendo. A elaboração pedagógica exige acolher a manifestação, nomear o que ocorreu, oferecer referências positivas consistentes e retomar o tema em outros momentos, integrando-o ao trabalho cotidiano.

A coletânea organizada por Bento sobre educação infantil, igualdade racial e diversidade reúne análises que articulam dimensões políticas, jurídicas e conceituais, demonstrando que a promoção da igualdade racial nessa etapa constitui responsabilidade institucional e não iniciativa voluntária de profissionais sensibilizados (Bento, 2012). Essa perspectiva é coerente com o entendimento de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, para quem a reeducação das relações étnico-raciais implica reconhecer e valorizar a história e a cultura afro-brasileiras como componentes da formação de todos, e não como conteúdo destinado apenas aos estudantes negros (Silva, 2007).

O CURRÍCULO QUE NÃO ESTÁ ESCRITO: ESPAÇOS, MATERIAIS, IMAGENS E CORPOS

Na Educação Infantil, a distância entre currículo prescrito e currículo vivido é particularmente acentuada, pois grande parte das aprendizagens ocorre por meio da organização do ambiente e da qualidade das interações. Maria Carmen Silveira Barbosa observa que as práticas cotidianas, a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais constituem o núcleo da ação pedagógica com crianças pequenas, exigindo intencionalidade na estruturação daquilo que muitas vezes é tratado como

rotina automática (Barbosa, 2009). É nesse território, e não em atividades pontuais, que a educação das relações étnico-raciais se efetiva ou fracassa.

A análise do acervo constitui ponto de partida objetivo. Convém verificar quantos livros disponíveis às crianças apresentam protagonistas negros, quantos deles foram escritos ou ilustrados por autoras e autores negros, e em que situações esses personagens aparecem. É frequente encontrar acervos em que a presença negra se restringe a narrativas sobre escravização, sofrimento ou origem de tradições, sem que existam histórias cotidianas em que crianças negras simplesmente vivam aventuras, tenham famílias, resolvam conflitos e experimentem afetos. A ausência dessas narrativas comunica uma mensagem precisa sobre quem pode ocupar o lugar de protagonista.

O mesmo procedimento se aplica aos brinquedos e materiais. A composição do acervo de bonecas, fantoches, jogos e imagens expostas nas paredes revela concepções que raramente são explicitadas. Quando todas as bonecas disponíveis são brancas, as crianças aprendem, sem que nada seja dito, qual corpo é tomado como padrão. Quando as imagens de família expostas na instituição reproduzem um único arranjo e um único fenótipo, comunica-se que as demais configurações são exceções. Esses elementos integram o currículo com a mesma eficácia dos conteúdos declarados, e talvez com eficácia maior, pois operam sem serem percebidos como ensino.

A dimensão corporal merece atenção específica. Os momentos de cuidado, que na Educação Infantil constituem situações educativas de primeira importância, envolvem o toque, o banho, a alimentação, o penteado e o vestir. É nesses momentos que as crianças recebem mensagens diretas sobre o valor atribuído a seus corpos. O modo como a professora se refere aos cabelos das crianças, o cuidado que dedica a cada uma, a paciência com que realiza esses procedimentos e a linguagem que emprega produzem efeitos sobre a construção da autoimagem. O trabalho de Gomes sobre o significado social do cabelo torna essa dimensão especialmente relevante no contexto brasileiro (Gomes, 2006).

Também as práticas de nomeação e elogio devem ser examinadas. Expressões aparentemente afetuosas podem carregar conteúdos racializados, como referências ao cabelo de uma criança negra em tom de problema a ser resolvido, ou elogios que associam beleza a traços eurocêntricos. Do mesmo modo, a distribuição de papéis em festas, apresentações e brincadeiras dirigidas revela hierarquias implícitas. Esse conjunto de práticas não costuma ser objeto de planejamento, o que torna necessária sua análise coletiva nos espaços de formação da própria unidade educacional.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS, LITERATURA E BRINCADEIRA COMO CAMPOS DE ATUAÇÃO PEDAGÓGICA

A tradição pedagógica desenvolvida em Reggio Emilia oferece contribuições relevantes para pensar a atuação nesse campo. A formulação sintetizada na expressão as cem linguagens da criança sustenta que os modos de expressão infantil são múltiplos e que a escola frequentemente reduz essa multiplicidade ao privilegiar poucas formas de comunicação, empobrecendo as possibilidades de construção de conhecimento e de expressão de sentidos (Edwards; Gandini; Forman, 1999). Aplicada à

educação das relações étnico-raciais, essa perspectiva amplia consideravelmente o repertório de intervenção disponível à professora.

O desenho da figura humana, por exemplo, constitui campo privilegiado de observação e de trabalho. A disponibilidade de lápis, tintas e papéis em diferentes tons de pele permite que as crianças representem a si mesmas e aos outros com maior precisão, e transforma a atividade em oportunidade de conversa sobre semelhanças e diferenças. A ausência desses materiais, ao contrário, naturaliza a representação da pele por meio de uma única cor convencionada, o que constitui, em si, uma aprendizagem sobre normalidade e exceção.

A literatura infantil ocupa posição central. Histórias com protagonistas negros, narrativas de matriz africana, contos que apresentam personagens em situações cotidianas diversas e livros que valorizam a estética negra ampliam o repertório simbólico disponível às crianças. O critério de seleção, porém, deve ser cuidadoso, evitando obras que reproduzam estereótipos sob aparência de valorização cultural, bem como aquelas que reduzem a experiência negra ao sofrimento. A mediação da leitura importa tanto quanto a escolha do livro, pois é no modo de ler, nas pausas, nas perguntas e nos comentários que os sentidos se constroem coletivamente.

A música, a dança e as artes visuais permitem aproximações com produções culturais afro-brasileiras sem incorrer na folclorização, desde que sejam tratadas como manifestações vivas e contemporâneas, e não como curiosidades exóticas de um passado distante. A distinção é sutil, porém decisiva. Apresentar uma manifestação cultural como parte da experiência humana comum difere radicalmente de apresentá-la como objeto de contemplação sobre o outro. No primeiro caso, a criança negra reconhece sua cultura como legítima; no segundo, ela se vê representada como estrangeira dentro do próprio país.

A brincadeira, atividade central dessa etapa, constitui simultaneamente campo de observação e de intervenção. É no brincar que as crianças negociam papéis, estabelecem hierarquias, distribuem funções e explicitam critérios de aceitação. A professora que observa atentamente essas dinâmicas identifica com clareza quais crianças são sistematicamente designadas para papéis subalternos, quais são excluídas de determinadas brincadeiras e quais argumentos são mobilizados nessas situações. Corsaro demonstra que as culturas de pares possuem lógica própria e produzem efeitos significativos sobre as experiências infantis, o que exige do adulto atenção qualificada e não intervenção arbitrária (Corsaro, 2011).

A intervenção nesse território requer equilíbrio. A interrupção autoritária da brincadeira raramente produz aprendizagem, e a omissão consolida a exclusão. A mediação consistente envolve nomear o que está ocorrendo, propor deslocamentos de papéis, oferecer novos elementos narrativos e retomar a situação em roda de conversa quando pertinente. Paulo Freire lembra que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e a capacidade de estabelecer diálogo entre esses saberes e a leitura crítica da realidade, princípio que se aplica também às crianças pequenas, cuja experiência social constitui ponto de partida legítimo do trabalho educativo (Freire, 1996).

ESCUTA E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTOS DE UMA PRÁTICA ANTIRRACISTA

A escuta constitui princípio estruturante da pedagogia da infância e adquire função específica quando se trata de relações étnico-raciais. Carla Rinaldi propõe a escuta como postura ética e epistemológica, que implica disponibilidade para acolher as manifestações das crianças como expressões legítimas de pensamento, e não como falas a serem corrigidas ou apressadamente interpretadas pelo adulto (Rinaldi, 2012). Essa postura é particularmente exigente diante de manifestações que causam desconforto, como quando uma criança expressa rejeição a seu próprio cabelo ou reproduz uma ofensa racial ouvida fora da instituição.

A tentação, nesses momentos, é encerrar rapidamente o episódio. A escuta pedagógica propõe o movimento contrário: sustentar a situação tempo suficiente para compreendê-la, identificar o que a criança está efetivamente comunicando e construir, a partir daí, uma resposta educativa. Isso não significa expor a criança nem transformá-la em exemplo diante do grupo. Significa reconhecer que aquela manifestação informa sobre processos em curso e que a resposta institucional precisa ser elaborada, e não improvisada.

A documentação pedagógica opera como extensão da escuta. Registros escritos, fotografias, gravações, produções das crianças e narrativas do cotidiano permitem que a professora analise suas próprias práticas com algum distanciamento, identificando padrões que a experiência imediata não revela. Rinaldi observa que a documentação torna visíveis os processos de aprendizagem e possibilita que a prática seja objeto de reflexão coletiva e de reconstrução permanente (Rinaldi, 2012). No campo das relações étnico-raciais, essa possibilidade é especialmente valiosa.

Perguntas objetivas podem orientar essa análise. Quais crianças aparecem com maior frequência nos registros fotográficos? A quem a professora dirige mais perguntas durante as rodas de conversa? Quais crianças são mencionadas nos relatórios com adjetivos relacionados a comportamento e quais são descritas por suas produções? Quem ocupa o centro das imagens e quem aparece nas bordas? Essas questões não pressupõem má intenção; ao contrário, partem do reconhecimento de que padrões racializados de atenção operam sem consciência do sujeito, o que torna a documentação instrumento de exame das próprias práticas.

A documentação também cumpre função política na relação com as famílias e com a comunidade. Ao tornar visível o trabalho realizado, ela permite que as famílias acompanhem os processos vividos pelas crianças e participem das discussões sobre a proposta pedagógica. Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana operam nessa mesma direção ao propor a autoavaliação participativa como método de análise institucional, envolvendo profissionais, famílias e comunidade na identificação de fragilidades e na definição de prioridades (São Paulo, 2016).

FORMAÇÃO DOCENTE, RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS E CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS

A formação inicial de professores da Educação Infantil raramente contempla de modo consistente os estudos das relações raciais, o que produz insegurança conceitual e favorece abordagens superficiais ou evitativas. Kabengele Munanga observa que o despreparo dos educadores para enfrentar a questão racial não resulta de má-fé individual, mas de uma formação que foi ela própria atravessada pelos silêncios que agora se pretende superar (Munanga, 2005). Reconhecer esse dado desloca a discussão do julgamento moral para a construção de condições formativas adequadas.

A formação continuada, contudo, tem baixo poder de transformação quando se organiza como evento isolado. A incorporação da temática aos horários coletivos de trabalho pedagógico, a análise conjunta de registros e documentações, a discussão de situações concretas ocorridas na unidade e a revisão periódica dos acervos constituem estratégias mais consistentes que palestras eventuais. O deslocamento necessário é da lógica da capacitação técnica para a da análise coletiva e continuada da prática, o que exige tempo institucional protegido e mediação qualificada da coordenação pedagógica.

A relação com as famílias exige cuidado específico. As famílias negras frequentemente possuem repertórios de enfrentamento do racismo construídos ao longo de gerações, que a instituição pode reconhecer como saberes legítimos em vez de tratar como interferência. Ao mesmo tempo, é previsível que surjam resistências de famílias que consideram a temática inadequada para crianças pequenas. Nessas situações, a instituição precisa sustentar sua posição com fundamentação legal e pedagógica, esclarecendo que a educação das relações étnico-raciais decorre de determinação normativa e integra o projeto político-pedagógico, não constituindo escolha ideológica de profissionais isolados.

Os documentos que estabelecem parâmetros de qualidade para a etapa oferecem sustentação a esse posicionamento. Os critérios formulados para o atendimento em creches situam o respeito à dignidade e aos direitos fundamentais das crianças como referência central da organização institucional, incluindo o direito a uma identidade positivamente reconhecida (Brasil, 2009b). A articulação entre esses parâmetros e as determinações das diretrizes curriculares nacionais fornece base sólida para o diálogo com famílias e com instâncias de gestão.

Há, por fim, condições materiais que a análise pedagógica não pode desconsiderar. A aquisição de acervos literários diversificados, de materiais em diferentes tons de pele, de brinquedos representativos e de recursos para formação depende de recursos públicos, decisões de gestão e continuidade de políticas. Atribuir exclusivamente às professoras a responsabilidade pela efetivação de uma Educação Infantil antirracista, sem assegurar essas condições, transfere para o indivíduo um problema que é de política educacional. Reconhecer esse limite não autoriza a inação, mas situa corretamente as responsabilidades envolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite afirmar que a suposta neutralidade racial da Educação Infantil constitui construção equivocada, sustentada por uma concepção idealizada de infância que não corresponde ao que as pesquisas evidenciam. As crianças pequenas percebem, elaboram e reproduzem

hierarquias raciais desde muito cedo, e a ausência de intervenção pedagógica não protege a infância, apenas deixa que essas hierarquias se consolidem a partir das referências disponíveis na cultura mais ampla.

Verificou-se que a determinação normativa é explícita e não comporta interpretação restritiva. As diretrizes curriculares nacionais para a etapa estabelecem o combate ao racismo e a valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas como componentes obrigatórios das propostas pedagógicas. A questão que se coloca às instituições, portanto, não é a de decidir sobre a pertinência da temática, mas a de construir formas consistentes de realizá-la considerando a especificidade do trabalho com crianças pequenas.

Constatou-se que essa realização ocorre predominantemente em dimensões do currículo que não estão formalmente escritas. A organização dos espaços, a composição dos acervos, a seleção das imagens, o cuidado com os corpos, a mediação das brincadeiras e a linguagem cotidiana produzem aprendizagens sobre valor, pertencimento e normalidade com eficácia que frequentemente supera a das atividades planejadas. Por essa razão, a análise das práticas cotidianas constitui tarefa central de uma Educação Infantil comprometida com a igualdade racial.

A escuta e a documentação pedagógica mostraram-se instrumentos particularmente adequados a essa análise, pois permitem que a professora examine suas próprias práticas com algum distanciamento e identifique padrões que a experiência imediata não revela. Esses instrumentos, já consolidados na tradição pedagógica da infância, adquirem função específica quando orientados por perguntas relativas à distribuição da atenção, ao protagonismo nas atividades e às formas de nomeação das crianças.

Por fim, cabe reafirmar o caráter institucional e coletivo dessa responsabilidade. Uma Educação Infantil antirracista não se constrói por meio de projetos concentrados em datas comemorativas nem depende da sensibilidade individual de profissionais isolados. Ela exige projeto político-pedagógico consistente, formação continuada articulada à análise da prática, acervos adequados, diálogo qualificado com as famílias e condições materiais compatíveis. O compromisso com a criança como sujeito de direitos só se completa quando esse reconhecimento alcança todas as crianças, incluindo aquelas cujos corpos e histórias a escola brasileira aprendeu, por muito tempo, a não representar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC/SEB; UFRGS, 2009.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

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**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

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. 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**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 22 jun. 2004.
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**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009a.
BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
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.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 58-65, 1996.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.
SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.
SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, 2007.



MEDIAÇÃO, AUTONOMIA E A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROPSICOLOGIA PARA A PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO A PARTIR DE VYGOTSKY, FEUERSTEIN E PAULO FREIRE

MEDIATION, AUTONOMY, AND THE CONTRIBUTION OF NEUROPSYCHOLOGY TO TEACHING PRACTICE: A STUDY BASED ON VYGOTSKY, FEUERSTEIN, AND PAULO FREIRE

LUANA CLARA SILVA DAMIANO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniÍtalo (2015); Especialista em Matemática pela Faculdade UniCV (2026).

RESUMO

O presente artigo discute a relação entre mediação e autonomia no processo de ensino-aprendizagem, articulando contribuições teóricas de Vygotsky, Feuerstein, Piaget e Paulo Freire à luz da neuropsicologia. Parte-se da premissa de que o papel do professor como mediador é determinante para o desenvolvimento da autonomia do aluno, mas que essa mediação exige conhecimento sobre os processos cognitivos e emocionais envolvidos na aprendizagem. Além da pesquisa bibliográfica, o estudo apresenta resultados de uma entrevista semiestruturada realizada com uma professora especializada em neuropsicologia, com quarenta anos de atuação na área educacional. Os resultados evidenciam que a mediação eficaz depende da capacidade do professor de observar o comportamento do aluno, respeitar seu ritmo individual de aprendizagem e alternar estratégias pedagógicas, favorecendo a construção da autonomia. Conclui-se que a articulação entre teoria e prática, sustentada pelo conhecimento neuropsicológico, constitui caminho relevante para qualificar a atuação docente como mediadora da aprendizagem.

Palavras-chave: Mediação; Autonomia; Neuropsicologia; Prática docente; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This article discusses the relationship between mediation and autonomy in the teaching-learning process, integrating theoretical contributions from Vygotsky, Feuerstein, Piaget, and Paulo Freire through the lens of neuropsychology. It is based on the premise that the teacher's role as a mediator is crucial for the development of student autonomy, yet this mediation requires an understanding of the cognitive and emotional processes involved in learning. In addition to a literature review, the study presents findings from a semi-structured interview with a teacher specializing in neuropsychology who has forty years of experience in the field of education. The results demonstrate that effective mediation depends on the teacher's ability to observe student behavior, respect individual learning paces, and alternate pedagogical strategies, thereby fostering the development of autonomy. The study concludes that the integration of theory and practice, grounded in neuropsychological knowledge, represents a significant pathway for enhancing the teacher's role as a mediator of learning.

Keywords: Mediation; Autonomy; Neuropsychology; Teaching practice; Teaching-learning.

INTRODUÇÃO

Um dos desafios centrais da prática docente contemporânea consiste em compreender a diferença entre ensinar e mediar. Embora os dois termos sejam frequentemente utilizados como sinônimos, Meier e Garcia (2008) destacam que a mediação representa uma forma qualitativamente distinta de interação entre professor e aluno, caracterizada por uma intencionalidade específica do mediador em relação ao objeto do conhecimento e ao próprio sujeito que aprende.

Essa diferença torna-se ainda mais relevante quando se considera o desenvolvimento da autonomia do educando. Piaget e Paulo Freire, cada um a seu modo, defendem que a verdadeira finalidade da educação não se reduz à transmissão de conteúdos, mas à formação de sujeitos capazes de pensar e decidir por si mesmos. Some-se a isso a contribuição da neuropsicologia, que evidencia a importância de se compreender os processos cognitivos, emocionais e comportamentais envolvidos na aprendizagem, para que essa mediação se efetive de forma adequada.

A partir desse cenário, este artigo busca responder à seguinte questão: de que forma a mediação, fundamentada teoricamente e articulada ao conhecimento neuropsicológico, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia do aluno? Para isso, o estudo tem como objetivo geral discutir as contribuições teóricas de Vygotsky, Feuerstein, Piaget e Paulo Freire sobre mediação e autonomia, relacionando-as a dados obtidos por meio de pesquisa de campo.

Metodologicamente, o presente trabalho combina pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo com a análise de uma entrevista semiestruturada, composta por um roteiro de quinze questões, realizada com uma professora especializada em neuropsicologia e com quarenta anos de atuação na área da educação. O artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais:

a discussão teórica sobre mediação; a discussão teórica sobre autonomia; a apresentação dos procedimentos metodológicos e dos resultados da pesquisa de campo; e, por fim, as considerações finais.

MEDIAÇÃO NA APRENDIZAGEM

A MEDIAÇÃO COMO PROCESSO PSICOLÓGICO EM VYGOTSKY

Para Vygotsky, conforme discutido por Meier e Garcia (2008), a mediação constitui a grande contribuição que o diferencia de outros psicólogos de sua época: para esse autor, todo fenômeno psicológico é mediado, e não imediato. Essa concepção é tributária, em parte, da influência da dialética hegeliana sobre o pensamento vigotskiano, que orientou o autor na investigação da gênese e do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (MEIER; GARCIA, 2008). A mediação, nessa perspectiva, ocorre em três grandes classes: por meio de signos e instrumentos, de atividades individuais e de relações interpessoais (MEIER; GARCIA, 2008).

A EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA EM FEUERSTEIN

Meier e Garcia (2008) apresentam a contribuição de Feuerstein por meio do conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada, segundo o qual a intenção de mediar se materializa na ação do mediador sobre o objeto, evento ou ideia a ser aprendida, tornando-os mais acessíveis ao mediado. Esse processo exige do mediador um esforço deliberado para despertar a atenção e a curiosidade do aluno, de modo a transmitir-lhe, de forma significativa, aquilo que se pretende ensinar (MEIER; GARCIA, 2008).

Um aspecto relevante apontado pelos autores é que a própria intenção de mediar pode transformar o mediador: ao se propor a ensinar determinado valor ou comportamento a uma criança, o adulto frequentemente se vê impelido a revisar suas próprias atitudes, evitando reproduzir comportamentos inadequados (MEIER; GARCIA, 2008). A mediação, portanto, não é unidirecional: ela também reconfigura quem medeia.

Meier e Garcia (2008) ressaltam ainda que a mediação constitui o principal canal por meio do qual a cultura é transmitida entre gerações — um fenômeno humano universal que, contudo, vem sendo ameaçado pelas condições da vida urbana contemporânea, entre elas a predominância dos meios eletrônicos de comunicação de massa, a mobilidade social e as transformações na estrutura familiar.

A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROPSICOLOGIA PARA O CONCEITO DE MEDIAÇÃO

A neuropsicologia reforça e amplia esses pressupostos ao evidenciar que o desenvolvimento neuropsicológico resulta da interação dinâmica entre experiências sociais, ambientais e afetivas, sendo

o organismo, sobretudo na infância, extremamente sensível às influências do meio (MIRANDA; MUSZKAT, 2004). Essa sensibilidade reforça a responsabilidade do mediador: as experiências proporcionadas pelo professor — sejam elas de natureza cognitiva, afetiva ou social — têm potencial concreto de alterar a forma como o cérebro do aluno processa e organiza o conhecimento.

Some-se a essa perspectiva a observação de Cunha (2005) sobre o atendimento pedagógico de crianças com necessidades específicas: para a autora, mesmo quando inserida em um grupo, a criança requer atenção individualizada, e as atividades propostas não podem se restringir a conteúdos programáticos, devendo estar voltadas, antes de tudo, à melhoria da qualidade de vida do educando e à sua integração social e familiar. Essa observação reforça a ideia de que mediar não é apenas uma técnica pedagógica, mas uma postura ética diante do outro.

AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM

AUTONOMIA E HETERONOMIA EM PIAGET

Kamii (1992) recupera a obra de Piaget para discutir o desenvolvimento da autonomia moral na infância, definindo autonomia como a capacidade de ser governado por si mesmo, em oposição à heteronomia, isto é, ao fato de ser governado por outrem. Em sua pesquisa, Piaget identificou que crianças mais novas tendem a julgar mais grave mentir a um adulto do que a outra criança, justamente porque acreditam que os adultos seriam capazes de identificar a mentira — um indício, segundo a autora, de moralidade heterônoma, ainda dependente da autoridade externa (KAMII, 1992).

À medida que se tornam mais autônomas, as crianças passam a julgar a gravidade da mentira por seu conteúdo, e não pela autoridade de quem a recebe (KAMII, 1992). Para Kamii (1992), é justamente esse deslocamento — de uma moral fundada no medo da punição para uma moral fundada em valores próprios — que caracteriza a passagem da heteronomia para a autonomia.

A autora chama a atenção para o papel ambíguo de punições e recompensas nesse processo: segundo Kamii (1992), ambas tendem a reforçar a heteronomia, pois mantêm a criança dependente do julgamento externo, em vez de incentivá-la a desenvolver critérios próprios. A alternativa proposta por Piaget, e retomada por Kamii (1992), consiste na troca de pontos de vista entre adulto e criança, estratégia que favorece o exercício da reflexão e a construção de valores éticos genuinamente assumidos pelo sujeito.

AUTONOMIA, LIBERDADE E PRÁTICA EDUCATIVA EM PAULO FREIRE

Para Paulo Freire (2011), o exercício do bom senso é central à prática docente: é por meio dele que o professor avalia constantemente sua própria atuação, ajustando sua autoridade de modo a respeitar a

autonomia, a dignidade e a identidade do educando. Freire (2011) também destaca a importância da escuta como condição para o diálogo: aprender a escutar é, para o autor, condição necessária para que o professor possa, de fato, falar com o aluno, e não apenas lhe impor um discurso.

Zatti (2007), ao comentar a obra de Freire, esclarece que a autonomia, nessa perspectiva, está intimamente associada à liberdade, ao passo que a heteronomia corresponde a uma condição de opressão exercida por um indivíduo ou por uma estrutura social. Para o autor, processos e relações antidemocráticas tendem a gerar heteronomia, ao passo que espaços de diálogo e de criticidade favorecem a formação de sujeitos autônomos (ZATTI, 2007). A educação, nesse sentido, não pode restringir-se à transmissão de conteúdos: ela deve constituir-se como um processo permanente, sustentado pela postura do professor, pela organização da escola e pela participação da família, voltado à formação ética e crítica do educando (ZATTI, 2007).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO

PERCURSO METODOLÓGICO

Para além da discussão teórica, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de campo realizada por meio de entrevista semiestruturada, composta por um roteiro de quinze questões relacionadas à importância da neuropsicologia no processo de ensino-aprendizagem. A entrevistada atua na área da educação há quarenta anos, tendo se aposentado da rede pública de ensino e permanecendo, atualmente, em atividade na rede privada de ensino superior. A escolha por uma profissional com formação específica em neuropsicologia e longa trajetória docente teve como objetivo aproximar a discussão teórica da experiência concreta de sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a professora entrevistada, cabe aos educadores conhecer o percurso neurológico da aprendizagem, pois a compreensão sobre o funcionamento do cérebro e do sistema nervoso facilita a condução do processo pedagógico. Em sua avaliação, ensinar é relativamente simples; o desafio está em verificar se, de fato, os alunos aprenderam, o que exige adaptar os conteúdos à diversidade dos educandos.

A entrevistada destaca que a neuropsicologia esclarece como o indivíduo aprende, contribuindo, assim, para tornar o processo de ensino mais eficaz. Esse dado dialoga diretamente com a discussão de Miranda e Muszkat (2004), segundo a qual o desenvolvimento neuropsicológico decorre de uma interação contínua entre fatores ambientais, sociais e culturais — o que reforça a necessidade de o professor observar cada aluno em sua singularidade, e não apenas aplicar um método genérico de ensino.

Outro ponto enfatizado pela entrevistada é a importância de o educador reconhecer que cada aluno possui um ritmo próprio de aprendizagem, cabendo ao professor alternar estratégias e propor novos desafios, de modo a estimular o desenvolvimento da autonomia. A entrevistada também ressalta a relevância da interação entre os aspectos cognitivo, social e afetivo, destacando o valor pedagógico do jogo e da brincadeira como recursos legítimos de aprendizagem.

Por fim, a professora afirma que a observação do comportamento do aluno constitui, em sua experiência, o melhor indicador de que a aprendizagem efetivamente ocorreu. Essa afirmação aproxima-se da perspectiva apresentada por Miranda e Muszkat (2004), que compreendem a neuropsicologia como uma ciência preocupada em enxergar o ser humano em sua totalidade, sem dissociar corpo, cognição e afeto.

Os dados obtidos na entrevista, portanto, corroboram a discussão teórica apresentada nas seções anteriores: a mediação eficaz depende do conhecimento do professor sobre os processos de aprendizagem, de sua capacidade de observação e de sua disposição para alternar estratégias pedagógicas — elementos que, em conjunto, favorecem o desenvolvimento da autonomia do educando.

EMOÇÃO, ATENÇÃO E FUNÇÕES EXECUTIVAS NA APRENDIZAGEM

A literatura neuropsicológica contemporânea tem destacado que aprendizagem, emoção e atenção constituem processos profundamente interdependentes. O desempenho escolar não depende exclusivamente da exposição do aluno aos conteúdos curriculares, mas também de sua capacidade de manter a atenção, controlar impulsos, organizar informações e monitorar o próprio comportamento durante as tarefas. Essas habilidades, frequentemente denominadas funções executivas, incluem planejamento, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e controle inibitório, sendo fundamentais para a aprendizagem escolar.

Quando o professor compreende que dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a aspectos atencionais e emocionais, sua atuação tende a tornar-se mais sensível às necessidades do aluno. Em vez de interpretar determinados comportamentos apenas como desinteresse ou indisciplina, o educador passa a investigar quais condições cognitivas e afetivas podem estar interferindo na participação do estudante. Essa mudança de olhar aproxima-se da concepção de mediação defendida por Vygotsky e Feuerstein, segundo a qual o professor deve criar condições para que o aluno avance em seu desenvolvimento.

A entrevistada ressaltou que a observação cotidiana do comportamento do aluno é um dos principais indicadores do processo de aprendizagem. Tal percepção encontra respaldo na neuropsicologia, que reconhece a importância de sinais comportamentais como persistência diante de

desafios, capacidade de manter a atenção e estratégias utilizadas para resolver problemas. Assim, a observação pedagógica sistemática não representa apenas um recurso avaliativo, mas um instrumento de compreensão do funcionamento cognitivo do educando.

Além disso, ambientes emocionalmente seguros favorecem o engajamento do estudante nas atividades escolares. Relações marcadas por acolhimento, respeito e diálogo reduzem níveis de ansiedade e aumentam a disposição para aprender. Nesse sentido, a mediação pedagógica envolve também a construção de vínculos afetivos que sustentem a confiança do aluno em suas próprias capacidades, condição indispensável para o desenvolvimento da autonomia.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE E PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As discussões teóricas e os dados obtidos na pesquisa de campo permitem identificar importantes implicações para a prática docente. Em primeiro lugar, evidencia-se a necessidade de que o professor planeje situações de aprendizagem diversificadas, capazes de contemplar diferentes ritmos, estilos e formas de participação dos alunos. A utilização de jogos, projetos, resolução de problemas, atividades colaborativas e experiências concretas amplia as possibilidades de mediação e favorece a participação ativa do educando.

Outro aspecto relevante refere-se à avaliação. Uma perspectiva mediadora exige que a avaliação deixe de ser compreendida apenas como verificação de resultados finais e passe a constituir acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem. Feedbacks formativos, devolutivas individualizadas e oportunidades de revisão das atividades contribuem para que o aluno desenvolva autorregulação e consciência de seu próprio percurso de aprendizagem.

Também se torna evidente a importância da formação continuada de professores em temas relacionados à neuropsicologia, ao desenvolvimento infantil e às funções executivas. Muitos educadores relatam dificuldades para interpretar comportamentos de desatenção, impulsividade ou lentidão na aprendizagem, e conhecimentos básicos sobre funcionamento cerebral podem auxiliar na escolha de estratégias pedagógicas mais adequadas. Tal formação, contudo, não deve assumir caráter medicalizante; seu objetivo principal é ampliar a compreensão pedagógica sobre a diversidade dos processos de aprendizagem.

Por fim, a articulação entre escola e família aparece como elemento indispensável para a promoção da autonomia. Quando professores e familiares compartilham informações, expectativas e estratégias educativas, o aluno encontra maior coerência nas experiências formativas vividas em diferentes contextos. A autonomia, portanto, não é construída apenas na sala de aula, mas no conjunto das relações sociais que cercam o educando.

Essas implicações reforçam a tese central deste artigo: a mediação pedagógica fundamentada teoricamente e apoiada pelo conhecimento neuropsicológico amplia as possibilidades de aprendizagem significativa e contribui para a formação de sujeitos progressivamente mais autônomos, críticos e participativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada permite afirmar que mediação e autonomia constituem dimensões interdependentes do processo de ensino-aprendizagem. As contribuições teóricas de Vygotsky e Feuerstein evidenciam que a mediação não se confunde com o simples ato de ensinar, mas configura uma forma qualificada de interação, sustentada por intencionalidade e por conhecimento sobre os processos psicológicos do aluno. Já as reflexões de Piaget, na leitura de Kamii (1992), e de Paulo Freire, na leitura de Zatti (2007), demonstram que a autonomia não é um dado inato, mas uma construção progressiva, favorecida por relações dialógicas e prejudicada por práticas punitivas ou autoritárias.

Os resultados da pesquisa de campo reforçam essa articulação teórica: a experiência relatada pela professora entrevistada evidência que o conhecimento sobre o funcionamento cerebral, associado à observação atenta do comportamento do aluno e à disposição para adaptar estratégias pedagógicas, constitui caminho concreto para uma mediação mais eficaz e, consequentemente, para o desenvolvimento da autonomia do educando.

Conclui-se, assim, que qualificar a atuação docente como mediadora da aprendizagem exige a articulação entre conhecimento teórico — sobre mediação, autonomia e neuropsicologia — e prática pedagógica sensível às singularidades de cada aluno. Recomenda-se, nesse sentido, que a formação inicial e continuada de professores incorpore, de forma mais sistemática, discussões sobre neuropsicologia e processos de mediação, de modo a aproximar a teoria das demandas concretas da sala de aula.

REFERÊNCIAS

CUNHA, N. H. S. **Distúrbios de comportamento**. In: CAMARGOS, W. et al. (Org.). Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio. Brasília: Corde, 2005. cap. 19, p. 122.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. 15. ed. São Paulo: Papirus, 1992.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem**. 4. ed. Curitiba: Edição do Autor, 2008.

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.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

LEITE, L. P.; MALLOY-DINIZ, L. F. **Funções executivas e aprendizagem escolar**. São Paulo: Artmed.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed.



A INDISCIPLINA ESCOLAR E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

SCHOOL INDISCIPLINE AND ITS IMPACTS ON THE TEACHING-LEARNING PROCESS

LUCIANA DE SOUZA SERRATTO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA (FACULDADE SANTA IZILDINHA 2007); PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PREFEITURA DE SÃO PAULO DESDE 2021.

RESUMO

A indisciplina escolar constitui uma questão recorrente no cotidiano das instituições de ensino e pode interferir significativamente na organização do ambiente educativo, nas relações estabelecidas entre professores e estudantes e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, compreender a indisciplina exige superar interpretações simplificadas que atribuem exclusivamente ao estudante a responsabilidade pelos comportamentos considerados inadequados, sendo necessário analisar também os diferentes fatores sociais, familiares, pedagógicos, institucionais e relacionais que podem estar envolvidos na manifestação de determinados comportamentos. Este trabalho tem como objetivo analisar os impactos da indisciplina escolar sobre o processo de ensino e aprendizagem, refletindo sobre os desafios enfrentados pelos professores e sobre as possibilidades de intervenção pedagógica voltadas à construção de um ambiente escolar organizado, participativo, democrático e favorável à aprendizagem. Embora esses comportamentos possam prejudicar o desenvolvimento das aulas, respostas baseadas exclusivamente em punições e medidas autoritárias nem sempre contribuem para a resolução das causas do problema. Nesse sentido, destaca-se a importância de estabelecer regras claras, construir relações de respeito, fortalecer o diálogo, desenvolver práticas pedagógicas significativas, compreender as necessidades dos estudantes e estabelecer parcerias entre escola e família. Conclui-se que o enfrentamento da indisciplina requer uma ação coletiva e planejada, na qual

professores, gestores, estudantes e famílias participem da construção de uma cultura escolar baseada no respeito, na responsabilidade, na participação e na aprendizagem.

Palavras-chaves: Indisciplina Escolar; Prática Pedagógica; Aprendizagem.

ABSTRACT

School indiscipline is a recurring issue in the daily life of educational institutions and can significantly interfere with the organization of the educational environment, the relationships between teachers and students, and the development of the teaching-learning process. However, understanding indiscipline requires moving beyond simplified interpretations that place sole responsibility for inappropriate behavior on the student; it is also necessary to analyze the various social, familial, pedagogical, institutional, and relational factors that may contribute to the manifestation of such behaviors. This study aims to analyze the impact of school indiscipline on the teaching-learning process, reflecting on the challenges faced by teachers and on pedagogical intervention strategies designed to foster a school environment that is organized, participatory, democratic, and conducive to learning. Although such behaviors can disrupt lessons, responses based solely on punishment and authoritarian measures do not always address the root causes of the problem. In this context, the study highlights the importance of establishing clear rules, building respectful relationships, fostering dialogue, developing meaningful pedagogical practices, understanding student needs, and establishing partnerships between the school and families. It concludes that addressing indiscipline requires collective, planned action in which teachers, administrators, students, and families participate in building a school culture grounded in respect, responsibility, participation, and learning.

Keywords: School Indiscipline; Pedagogical Practice; Learning.

INTRODUÇÃO

A escola constitui um espaço destinado à formação integral dos estudantes, sendo responsável por proporcionar experiências de aprendizagem, convivência, participação social, desenvolvimento intelectual e construção de valores necessários à vida em sociedade.

Nesse espaço, diferentes sujeitos convivem diariamente, apresentando histórias de vida, características, necessidades, interesses, comportamentos, experiências familiares e formas de compreender o mundo que podem ser bastante distintas.

A diversidade presente no ambiente escolar representa uma característica importante da educação contemporânea, mas também pode produzir desafios relacionados à convivência, à organização da sala de aula e ao desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Entre esses desafios encontra-se a indisciplina escolar, fenômeno que pode interferir no cotidiano da instituição e produzir dificuldades tanto para os professores quanto para os próprios estudantes.

A indisciplina pode ser compreendida de diferentes maneiras, dependendo das concepções de educação, autoridade, comportamento, regras e relações sociais adotadas pela instituição e pelos profissionais que nela atuam.

Comportamentos considerados inadequados em determinado contexto podem assumir significados diferentes em outra realidade, sendo necessário evitar interpretações generalizadas e compreender as circunstâncias nas quais determinadas atitudes ocorrem.

No ambiente escolar, a indisciplina pode manifestar-se por meio de conversas durante as explicações, interrupções frequentes, desobediência às regras, conflitos entre estudantes, agressividade, desinteresse, recusa em realizar atividades e dificuldades em respeitar os espaços coletivos.

A educação contemporânea exige que o estudante seja compreendido como sujeito ativo da aprendizagem, capaz de participar, questionar, argumentar, colaborar e construir conhecimentos.

Nesse contexto, o desenvolvimento da autonomia não significa ausência de limites, mas capacidade de compreender regras, tomar decisões responsáveis e reconhecer as consequências de suas ações.

A escola possui papel fundamental nesse processo porque representa um espaço privilegiado para a aprendizagem da convivência democrática.

O estudante precisa aprender a respeitar diferenças, ouvir opiniões, lidar com conflitos, reconhecer limites e compreender que seus direitos estão relacionados também aos direitos das outras pessoas.

Assim, o enfrentamento da indisciplina pode ser compreendido como parte da própria formação cidadã.

A escola precisa ser compreendida como espaço de aprendizagem e convivência, no qual os conflitos podem surgir, mas também podem ser utilizados como oportunidades para desenvolver diálogo, responsabilidade e respeito.

A indisciplina não deve ser ignorada, pois comportamentos que prejudicam a aprendizagem precisam ser enfrentados, mas esse enfrentamento deve ocorrer por meio de ações educativas e não apenas punitivas.

Nesse sentido, o professor necessita de apoio institucional, formação e condições adequadas para desenvolver práticas de gestão da sala de aula.

A gestão escolar também precisa assumir responsabilidade pela construção de uma cultura institucional que estabeleça princípios claros de convivência e procedimentos coerentes para situações de conflito.

A prevenção deve ocupar lugar importante, pois antecipar possíveis dificuldades e construir relações positivas pode ser mais eficaz do que agir somente depois que os conflitos já estão instalados.

DESENVOLVIMENTO

A indisciplina escolar representa um fenômeno complexo que precisa ser analisado considerando as características específicas de cada instituição, de cada turma e de cada situação, pois os comportamentos observados no ambiente educativo não surgem de maneira isolada e podem estar relacionados a diferentes aspectos da vida escolar, familiar, social e individual dos estudantes.

A compreensão da indisciplina exige inicialmente reconhecer que toda instituição escolar possui regras e normas destinadas a organizar a convivência entre seus integrantes, sendo essas regras importantes para garantir que os diferentes sujeitos possam compartilhar o mesmo espaço de maneira respeitosa.

As normas escolares estabelecem limites necessários para o funcionamento coletivo, porém sua existência não garante automaticamente que todos os estudantes irão compreendê-las ou cumpri-las.

A construção de uma relação significativa com as regras depende também da maneira como elas são apresentadas, explicadas e aplicadas pelos adultos responsáveis pela educação.

Quando as regras são impostas sem diálogo e sem explicação, podem ser percebidas apenas como mecanismos de controle, dificultando a construção de uma compreensão mais profunda sobre sua função social.

Por outro lado, quando os estudantes participam de discussões sobre convivência e compreendem as razões que justificam determinados combinados, podem desenvolver maior responsabilidade em relação às próprias atitudes.

A disciplina escolar, portanto, não deve ser entendida apenas como obediência, pois envolve também a capacidade de organizar comportamentos, respeitar o outro, cumprir responsabilidades e participar de forma consciente da vida coletiva.

Nesse sentido, a construção da disciplina pode ser compreendida como parte do processo educativo.

A criança e o adolescente estão em processo de desenvolvimento e precisam de oportunidades para aprender a lidar com limites, frustrações, desejos e conflitos.

A escola pode contribuir para esse aprendizado por meio de situações concretas de convivência nas quais os estudantes sejam orientados a resolver problemas, negociar diferenças e compreender as consequências de suas escolhas.

O professor possui papel fundamental nesse processo porque sua prática cotidiana apresenta referências de comportamento, diálogo e resolução de conflitos.

A forma como o professor reage diante de um comportamento inadequado pode contribuir para a intensificação ou para a redução de determinada situação.

Respostas baseadas em humilhação, exposição pública ou ameaças podem produzir consequências negativas para a relação pedagógica, principalmente quando fazem com que o estudante se sinta desrespeitado diante dos colegas.

A autoridade docente precisa ser construída com base na competência profissional, na coerência, no respeito e na capacidade de estabelecer limites.

Um professor que estabelece regras claras e age de maneira coerente contribui para que os estudantes compreendam aquilo que é esperado deles.

A coerência também envolve a aplicação das regras de maneira justa, evitando que determinados estudantes sejam constantemente punidos enquanto outros recebem tratamento diferente diante de situações semelhantes.

A percepção de justiça é importante para a construção da confiança no ambiente escolar.

Quando os estudantes percebem que existem critérios claros para lidar com comportamentos inadequados, podem compreender melhor a função das normas.

A indisciplina pode assumir diferentes formas e intensidades, sendo importante diferenciar comportamentos ocasionais de situações persistentes que comprometem significativamente o funcionamento da turma.

Uma conversa eventual entre estudantes não possui necessariamente o mesmo significado de interrupções constantes que impedem a realização das atividades.

Da mesma forma, um conflito pontual entre colegas precisa ser analisado de maneira diferente de situações recorrentes de agressão ou violência.

Essa diferenciação permite que o professor escolha intervenções proporcionais às características do problema.

O registro e a observação sistemática das situações podem auxiliar a escola a identificar padrões de comportamento, momentos em que os conflitos ocorrem com maior frequência e possíveis fatores desencadeadores.

A observação também permite compreender se determinado comportamento aparece em diferentes disciplinas e ambientes ou se está relacionado a situações específicas.

Esse cuidado evita julgamentos precipitados e possibilita intervenções mais adequadas.

A relação entre indisciplina e aprendizagem merece atenção porque o processo educativo depende de condições mínimas de organização e participação.

Quando a sala de aula é constantemente interrompida, o professor precisa interromper a explicação, reorganizar os estudantes ou solucionar conflitos, reduzindo o tempo disponível para o desenvolvimento das atividades.

Além disso, a repetição de situações de desorganização pode gerar ansiedade e desgaste entre os estudantes.

Aqueles que desejam participar e aprender podem sentir-se prejudicados quando o ambiente permanece marcado por interrupções.

O professor também pode desenvolver sentimentos de frustração quando percebe que seus esforços de planejamento não conseguem ser realizados conforme previsto.

Esse desgaste pode afetar a motivação profissional e a relação estabelecida com a turma.

Por essa razão, o enfrentamento da indisciplina precisa ser compreendido também como uma questão relacionada às condições de trabalho docente.

Professores necessitam de apoio da gestão, da coordenação pedagógica e de políticas institucionais que não deixem o profissional sozinho diante de situações complexas.

A formação docente pode contribuir para ampliar os conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, adolescência, comunicação, conflitos, gestão da sala de aula e práticas pedagógicas.

Entretanto, não se deve atribuir à formação individual do professor a responsabilidade por resolver problemas que também possuem dimensões institucionais e sociais.

A participação precisa ser estruturada para evitar que determinados estudantes monopolizem as atividades enquanto outros permaneçam excluídos. Nesse sentido, a gestão da sala de aula está relacionada à capacidade de organizar espaços de participação.

A indisciplina também pode estar associada à falta de pertencimento. Estudantes que não se sentem reconhecidos ou valorizados podem apresentar maior resistência às atividades e às relações escolares. O professor pode contribuir para fortalecer o pertencimento conhecendo seus estudantes, valorizando suas experiências e criando oportunidades para que expressem opiniões. A escuta pedagógica constitui uma estratégia importante, pois permite compreender situações que não seriam identificadas apenas pela observação do comportamento.

Um estudante que constantemente se recusa a realizar atividades pode estar enfrentando dificuldades de aprendizagem, insegurança, conflitos familiares, problemas de relacionamento ou outras situações que precisam ser investigadas.

Isso não significa justificar qualquer comportamento inadequado, mas buscar compreender sua origem para estabelecer uma intervenção educativa. A diferenciação entre compreender e justificar é importante. Compreender um comportamento não significa aceitá-lo como adequado, mas identificar elementos que podem auxiliar na construção de uma resposta mais eficaz.

A escola precisa estabelecer limites, mas também precisa oferecer oportunidades para que os estudantes aprendam a respeitá-los. O conflito pode ser utilizado como oportunidade educativa quando é mediado de maneira adequada. Em situações de conflito entre estudantes, o professor pode auxiliar as partes envolvidas a explicar suas perspectivas, ouvir o outro e buscar formas de reparação.

Não é coerente exigir dos estudantes uma comunicação respeitosa enquanto os próprios profissionais utilizam gritos, ironias ou humilhações. A formação da convivência ocorre também pelo exemplo. A indisciplina escolar, portanto, precisa ser analisada em uma perspectiva ampla, considerando relações, práticas, condições institucionais e características dos sujeitos. Não existe uma única estratégia capaz de solucionar todas as situações.

Cada realidade exige diagnóstico, planejamento, acompanhamento e avaliação. O mais importante é evitar respostas impulsivas e construir intervenções educativas. A escola precisa proteger o direito de todos à aprendizagem, inclusive daqueles estudantes que apresentam comportamentos desafiadores.

Ao mesmo tempo, precisa proteger os estudantes e profissionais que podem ser prejudicados por situações de agressividade ou violência. Por isso, estabelecer limites claros continua sendo indispensável. A autoridade pedagógica precisa estar associada à responsabilidade.

O professor não deve abandonar sua função de conduzir a aprendizagem, mas também não deve assumir sozinho responsabilidades que pertencem à instituição e à rede de ensino. O enfrentamento da indisciplina precisa ser coletivo.

A gestão deve criar condições para que professores possam discutir situações, as famílias precisam ser chamadas ao diálogo, os estudantes devem participar de processos educativos de convivência e as políticas educacionais precisam oferecer formação e suporte.

Quanto mais a escola desenvolve relações positivas, práticas pedagógicas significativas e espaços de participação, maiores são as possibilidades de construir um ambiente favorável à aprendizagem.

A disciplina não deve ser entendida como finalidade isolada da educação. Ela é uma condição que pode favorecer a convivência e o desenvolvimento das atividades escolares. O objetivo final não deve ser produzir estudantes que simplesmente obedecem, mas sujeitos capazes de compreender regras, respeitar outras pessoas, assumir responsabilidades e participar da sociedade de maneira consciente.

Dessa forma, o trabalho com disciplina precisa estar relacionado à formação humana e cidadã.

A escola tem a oportunidade de ensinar, por meio das situações cotidianas, que liberdade e responsabilidade estão relacionadas.

O estudante precisa compreender que suas escolhas podem produzir consequências para si mesmo e para os demais. Esse aprendizado não ocorre apenas por meio de discursos, mas pelas experiências concretas de convivência.

Por isso, a indisciplina pode ser transformada em oportunidade educativa quando a escola consegue analisar os conflitos e utilizar essas situações para desenvolver competências sociais.

A construção de uma escola mais organizada não depende apenas do controle dos comportamentos. Depende da criação de relações de confiança, do planejamento pedagógico, da participação, da escuta e da valorização dos estudantes. O ambiente escolar precisa favorecer a aprendizagem sem abandonar a dimensão humana da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu compreender que a indisciplina escolar constitui um fenômeno complexo que interfere nas relações estabelecidas no ambiente educativo e pode produzir impactos significativos sobre o processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando ocorre de maneira frequente e não é acompanhada por estratégias adequadas de prevenção, mediação e intervenção.

Ao longo da análise, foi possível perceber que a indisciplina não deve ser compreendida exclusivamente como resultado de uma suposta falta de limites dos estudantes ou como responsabilidade individual das famílias, pois diferentes fatores podem estar relacionados aos comportamentos apresentados no cotidiano escolar.

As características da instituição, as relações entre professores e estudantes, as metodologias utilizadas, as dificuldades de aprendizagem, as condições sociais, os conflitos familiares, a organização

da rotina e as experiências individuais podem participar de diferentes maneiras da construção dessas situações.

Isso demonstra a necessidade de uma análise cuidadosa antes da definição de qualquer intervenção.

A indisciplina pode prejudicar a aprendizagem porque interfere na concentração, reduz o tempo destinado às atividades, interrompe explicações e pode gerar conflitos que afetam tanto os estudantes envolvidos quanto a turma como um todo.

Também pode produzir desgaste profissional, especialmente quando os professores enfrentam situações recorrentes sem receber apoio adequado da gestão e da equipe pedagógica.

Por esse motivo, o enfrentamento do problema precisa ser coletivo e institucional.

O professor possui papel fundamental na organização da sala de aula, na definição de limites e na construção de relações respeitosas, porém não pode ser responsabilizado isoladamente pela resolução de todas as situações de indisciplina.

A gestão escolar, a coordenação pedagógica, as famílias e os próprios estudantes precisam participar da construção de uma cultura de convivência baseada no respeito e na responsabilidade.

A autoridade docente também se mostrou como elemento importante, desde que seja compreendida como autoridade pedagógica e não como autoritarismo.

O professor precisa estabelecer limites claros e coerentes, mas também deve estar aberto ao diálogo, à escuta e à compreensão das características dos estudantes.

A firmeza necessária para conduzir uma turma não precisa ser acompanhada de humilhação, ameaça ou violência verbal.

Da mesma forma, estabelecer relações afetivas e respeitosas não significa eliminar regras ou permitir comportamentos que prejudiquem os demais.

O equilíbrio entre autoridade, diálogo e respeito constitui uma condição importante para a construção de ambientes favoráveis à aprendizagem.

As estratégias preventivas também merecem destaque, especialmente porque a disciplina pode ser construída por meio de práticas cotidianas de participação, organização, planejamento e convivência.

A construção de combinados, a utilização de metodologias diversificadas, o estabelecimento de rotinas, a valorização de atitudes positivas e a mediação dos conflitos podem contribuir para reduzir situações recorrentes.

A escola precisa ensinar os estudantes a conviver, pois a convivência democrática também constitui uma aprendizagem.

A participação dos estudantes pode fortalecer o compromisso com as regras quando eles percebem que possuem responsabilidades e que suas opiniões podem ser ouvidas.

A família, por sua vez, pode contribuir significativamente para esse processo, desde que a relação com a escola seja construída por meio de parceria e não de culpabilização.

O diálogo entre família e escola precisa considerar as características de cada realidade e buscar soluções possíveis para as situações identificadas.

Conclui-se que a indisciplina não possui uma solução única e imediata, sendo necessário desenvolver ações contínuas, planejadas e articuladas.

A escola precisa conhecer sua própria realidade, observar as situações recorrentes, analisar suas possíveis causas e construir estratégias coerentes com as necessidades dos estudantes.

Mais do que controlar comportamentos, o objetivo deve ser contribuir para que os estudantes desenvolvam autonomia, responsabilidade, respeito e capacidade de participar da vida coletiva.

Dessa maneira, o enfrentamento da indisciplina pode deixar de ser compreendido somente como uma tentativa de eliminar comportamentos inadequados e passar a ser entendido como parte de uma proposta educativa voltada à formação integral.

A construção de uma escola disciplinada não significa criar um espaço de obediência cega, mas um ambiente no qual existam regras compreensíveis, relações respeitosas, responsabilidades compartilhadas e condições adequadas para que todos possam aprender.

Portanto, enfrentar a indisciplina significa também investir na qualidade da educação, na formação docente, no fortalecimento da gestão democrática, na parceria com as famílias e na construção de relações humanas mais respeitosas dentro da escola.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

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 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

GOTZENS, Concepción. **A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARRAT-DAYAN, Silvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad, 1997.



A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS LÓGICOS E A ALFABETIZAÇÃO ESTATÍSTICA: CAMINHOS PARA UM ENSINO DE MATEMÁTICA DINÂMICO E SIGNIFICATIVO

LOGICAL PROBLEM SOLVING AND STATISTICAL LITERACY: PATHWAYS TO DYNAMIC AND MEANINGFUL MATHEMATICS TEACHING

LUCIANO FERREIRA LOPES
Licenciatura em Ciências Exatas pela Universidade de São Paulo – Instituto de Física de São Carlos (2004); Licenciatura em Matemática pela Universidade Metropolitana de Santos.(2014); Licenciatura em Pedagogia pela Fundação Instituto de Ensino para Osasco (2025); Professor de Ensino Fundamental II – Matemática – na EMEF Madre Maria Imilda do Santíssimo Sacramento, na EPG Deucelia Adegas Pera, Professora e na EPG Antônio Gonçalves Dias.

RESUMO
O presente artigo discute a urgência de superar o modelo mecanicista no ensino da matemática, caracterizado pela repetição de algoritmos, e propõe a adoção de uma abordagem investigativa centrada na resolução de problemas e na alfabetização estatística. O objetivo principal é analisar como essa transição metodológica desmistifica a disciplina e promove a emancipação intelectual, com especial atenção à Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa, de cunho bibliográfico qualitativo, fundamentou-se nas heurísticas de Pólya, nas situações didáticas de Brousseau, na etnomatemática de D'Ambrosio, na semiótica de Duval e na educação matemática crítica de Skovsmose. A partir da estruturação de um desenho metodológico aplicado, demonstrou-se que a valorização dos saberes empíricos e o uso da modelagem visual reduzem a "fobia matemática" e facilitam a conversão cognitiva. Ademais, o letramento estatístico — exemplificado na análise crítica de medidas de tendência central, como a média e a mediana — revelou-se uma ferramenta indispensável para a leitura de mundo. Conclui-se que, a despeito das barreiras curriculares e da carência na formação docente, a inserção de desafios lógicos e estatísticos contextualizados rompe o contrato didático passivo, consolidando a matemática como um poderoso instrumento de cidadania e defesa democrática.

Palavras-chave: Educação Matemática; Resolução de Problemas; Alfabetização Estatística; Educação de Jovens e Adultos; Etnomatemática.

ABSTRACT
This article discusses the urgent need to move beyond the mechanistic model of mathematics education—characterized by the rote repetition of algorithms—and proposes adopting an inquiry-based approach centered on problem-solving and statistical literacy. The primary objective is to analyze how this methodological shift demystifies the subject and fosters intellectual emancipation, with a particular focus on Youth and Adult Education (EJA). This qualitative bibliographic study draws upon Pólya's heuristics, Brousseau's didactic situations, D'Ambrosio's ethnomathematics, Duval's semiotics, and Skovsmose's critical mathematics education. Through an applied methodological framework, the study demonstrates that valuing empirical knowledge and employing visual modeling reduce "math anxiety" and facilitate cognitive conversion. Furthermore, statistical literacy—exemplified by the critical analysis of measures of central tendency, such as the mean and median—proved to be an indispensable tool for interpreting the world. The article concludes that, despite curricular barriers and shortcomings in teacher training, the integration of contextualized logical and statistical challenges disrupts the passive didactic contract, establishing mathematics as a powerful instrument for citizenship and the defense of democracy.
Keywords: Mathematics Education; Problem-Solving; Statistical Literacy; Youth and Adult Education; Ethnomathematics.

INTRODUÇÃO

A matemática é, em sua essência, uma linguagem universal desenvolvida para organizar o pensamento, modelar fenômenos e solucionar problemas complexos. Historicamente, a apropriação dessa linguagem tem sido um pilar para o desenvolvimento científico e tecnológico. No entanto, no ambiente escolar, a percepção da matemática frequentemente se distancia dessa vocação investigativa. Para muitos estudantes, a disciplina é vista como um conjunto rígido de regras arbitrárias e algoritmos indecifráveis, cujo único propósito é a aprovação em exames. Esse distanciamento gera o que a literatura educacional classifica como "fobia matemática", um bloqueio cognitivo e emocional que afasta o aluno do raciocínio analítico e da fruição intelectual.

A raiz desse problema reside, em grande parte, na predominância de um modelo pedagógico transmissivo, focado na repetição mecânica. No ensino tradicional, o foco recai sobre o como calcular, negligenciando o por que e o quando aplicar determinado conceito. O estudante é treinado para resolver "exercícios" de fixação — onde a fórmula a ser utilizada já é óbvia —, mas paralisa quando se depara com "problemas" genuínos, que exigem interpretação de texto, abstração e tomada de decisão. Essa lacuna torna-se ainda mais crítica na Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde a imposição de abstrações sem conexão com a realidade contraria os princípios da andragogia, gerando frustração em alunos que já resolvem problemas lógicos complexos em seu cotidiano financeiro e profissional, mas que não conseguem traduzi-los para a linguagem acadêmica.

Para reverter esse cenário, a transição para uma Matemática Investigativa, centrada na Resolução de Problemas, apresenta-se como um caminho promissor. Diferente da aplicação de algoritmos memorizados, resolver um problema exige o desenvolvimento de um raciocínio heurístico: o aluno precisa ler, interpretar, modelar a situação, levantar hipóteses, errar e recalcular. Nesse processo, áreas da matemática frequentemente tratadas de forma árida, como a análise combinatória e o raciocínio lógico estruturado, deixam de ser meras manipulações de fórmulas e assumem o papel de ferramentas estratégicas de pensamento.

Aliada à lógica, a Alfabetização Estatística desponta como uma urgência contemporânea. Em uma sociedade movida a dados, compreender porcentagens, interpretar gráficos e dominar medidas de tendência central (como média, moda e mediana) não são apenas habilidades acadêmicas, mas pré-requisitos para o exercício da cidadania. Ao integrar dados reais e problemas do cotidiano nas sequências didáticas, o professor de matemática atua como um mediador da leitura de mundo. Para que essa mediação seja efetiva e não sobrecarregue cognitivamente o aluno, a modelagem visual do problema — por meio de esquemas, tabelas e infográficos — atua como uma ponte fundamental antes da formalização algébrica.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar como a integração estratégica da resolução de problemas lógicos e da alfabetização estatística pode transformar o ensino da matemática. A pesquisa busca demonstrar que, ao priorizar a investigação, a modelagem visual e o respeito à bagagem empírica do estudante (especialmente no contexto da EJA), o professor desmistifica a disciplina. A matemática deixa, assim, de ser um instrumento de exclusão para se consolidar como uma ferramenta dinâmica e significativa de emancipação intelectual.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E AS SITUAÇÕES DIDÁTICAS

A superação da "fobia matemática" e do ensino puramente mecanicista exige uma ruptura epistemológica fundamental: a distinção clara entre a execução de um *exercício* e a resolução de um *problema*. No modelo transmissivo, o aluno é exaustivamente treinado por meio de exercícios de fixação, nos quais o algoritmo a ser utilizado é previamente anunciado pelo professor. A atividade mental restringe-se à aplicação de uma regra memorizada. Em contrapartida, um problema autêntico caracteriza-se por apresentar um obstáculo cognitivo para o qual o estudante não dispõe de um caminho de resolução preestabelecido, exigindo a mobilização de estratégias, interpretação e tomada de decisão.

O alicerce teórico para essa transição encontra-se na obra clássica de George Pólya, *A Arte de Resolver Problemas*. Pólya argumenta que a matemática, em sua fase de elaboração, não é puramente dedutiva e exata, mas sim uma ciência experimental e indutiva. Para estruturar o pensamento heurístico do estudante, o autor sistematiza a resolução de problemas em quatro fases essenciais: a compreensão do problema (onde ocorre a interpretação e a extração de dados); a concepção de um plano (a busca por conexões com conhecimentos anteriores e a escolha de estratégias); a execução do plano; e, por fim, o retrospecto. Esta última etapa, frequentemente negligenciada nas salas de aula, é o momento de metacognição em que o aluno valida sua resposta, analisa se o resultado faz sentido no mundo real e investiga se o problema poderia ser resolvido por caminhos mais eficientes.

No entanto, para que o método heurístico de Pólya funcione no ambiente escolar, é necessária uma engenharia pedagógica que encoraje o aluno a assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem. É neste ponto que a Teoria das Situações Didáticas, desenvolvida pelo matemático e educador francês Guy Brousseau, torna-se indispensável. Brousseau introduz o conceito de "contrato didático", que consiste no conjunto de comportamentos e expectativas implícitas entre o professor e o aluno. No contrato tradicional, o aluno espera passivamente que o professor lhe forneça o modelo de resolução. Brousseau defende que, para haver aprendizagem matemática real, o professor deve provocar rupturas intencionais nesse contrato por meio da devolução do problema ao estudante.

Essa transferência de responsabilidade culmina no que Brousseau denomina "situação a-didática". Trata-se de um momento da aula cuidadosamente planejado em que o aluno interage diretamente com o problema, sem a intervenção corretiva imediata do professor. Na situação a-didática, o estudante age como um verdadeiro investigador matemático: ele formula hipóteses, constrói modelos lógicos, erra e ajusta seu raciocínio com base no *feedback* do próprio problema, e não na aprovação do docente. Dessa forma, a união das heurísticas de Pólya com a estrutura de Brousseau transforma a aula de matemática em um laboratório de investigação, onde o foco deixa de ser o cálculo pelo cálculo e passa a ser a estruturação lógica do pensamento.

ALFABETIZAÇÃO ESTATÍSTICA E A MATEMÁTICA CRÍTICA

A articulação do pensamento heurístico e a resolução de problemas ganham sua dimensão mais urgente quando aplicadas à leitura da realidade social. Historicamente, a matemática escolar foi ensinada sob uma aura de neutralidade, apresentada como uma ciência exata e isolada de implicações políticas ou éticas. No entanto, o educador dinamarquês Ole Skovsmose, um dos principais teóricos da Educação Matemática Crítica, desconstrói essa visão ao afirmar que a matemática "formata a sociedade". Skovsmose argumenta que as estruturas de poder contemporâneas — desde a formulação de políticas públicas e sistemas econômicos até os algoritmos que regem o fluxo de informação digital — são fundamentalmente moldadas por modelos matemáticos. Sendo assim, o desconhecimento matemático não resulta apenas em notas baixas, mas em uma forma severa de exclusão democrática. Para Skovsmose, ensinar matemática deve ser um ato de empoderamento, capacitando o aluno a questionar, analisar e intervir criticamente na sociedade em que vive.

É exatamente neste cenário de necessidade de leitura crítica do mundo que a Alfabetização Estatística se consolida como um pilar indispensável no currículo escolar. A pesquisadora brasileira Celi Aparecida Espasandin Lopes, grande referência no ensino de estocástica (a intersecção entre probabilidade e estatística) na educação básica, alerta para o fato de que o ensino tradicional de estatística falha ao reduzi-la a um receituário determinístico. Frequentemente, os alunos são treinados apenas para aplicar fórmulas mecânicas e encontrar a média, a moda ou a mediana de um conjunto de dados descontextualizados, sem qualquer reflexão sobre o que esses números representam.

Lopes defende que a estatística deve ser ensinada sob uma perspectiva investigativa, lidando com a incerteza, a variabilidade e a tomada de decisão com base em dados. O letramento estatístico real ocorre quando o estudante se torna capaz de questionar a origem de um gráfico veiculado na mídia, analisar a margem de erro de uma pesquisa eleitoral ou compreender o impacto das taxas de juros e porcentagens no seu poder de compra. Trata-se de deslocar o foco da computação dos dados para a interpretação dos dados.

Ao alinhar a Educação Matemática Crítica de Skovsmose com as premissas investigativas de Celi Lopes, a sala de aula se transforma. A resolução de problemas lógicos passa a utilizar dados reais — como índices de inflação, estatísticas de saúde pública ou dinâmicas populacionais. O aluno compreende que o cálculo da média salarial de uma população, por exemplo, pode esconder profundas desigualdades sociais se não for analisado em conjunto com a mediana e a dispersão dos dados. Dessa forma, a alfabetização estatística liberta-se da aridez acadêmica e assume seu verdadeiro papel: uma ferramenta insubstituível para o exercício pleno, consciente e crítico da cidadania.

ETNOMATEMÁTICA, SEMIÓTICA E A REALIDADE DA EJA

Quando as propostas de resolução heurística de problemas e de letramento estatístico são transpostas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o professor depara-se com um paradoxo pedagógico: o aluno adulto frequentemente possui um raciocínio lógico aguçado para resolver problemas complexos em sua vida cotidiana — seja no controle do orçamento doméstico, no comércio ou na construção civil —, mas sente-se incapaz de resolver problemas matemáticos no ambiente escolar. Esse abismo entre o saber empírico e o saber acadêmico encontra sua principal chave de leitura na Etnomatemática, campo de pesquisa idealizado pelo matemático brasileiro Ubiratan D'Ambrosio.

D'Ambrosio postula que a matemática não é um bloco de conhecimento monolítico e universalmente uniforme, mas sim uma construção cultural. A Etnomatemática reconhece e legitima os saberes e as práticas matemáticas desenvolvidas por diferentes grupos socioculturais. No contexto da EJA, ignorar a etnomatemática do aluno significa invalidar sua trajetória de vida, o que reforça o sentimento de exclusão e a fobia matemática. Ao propor uma abordagem investigativa, o professor deve utilizar os saberes cotidianos do adulto (como o cálculo mental e as estimativas práticas) como ponto de partida ancoradouro. A validação desse conhecimento prévio atende diretamente aos princípios da andragogia, engajando o estudante ao demonstrar que ele já "sabe" matemática; o que lhe falta, momentaneamente, é o domínio do jargão e da sintaxe escolar.

No entanto, o objetivo da escola não é apenas validar o conhecimento cotidiano, mas instrumentalizar o aluno para que ele se aproprie da linguagem matemática formal, permitindo sua emancipação intelectual. Para que essa transição do saber prático para o modelo acadêmico ocorra sem gerar ruptura cognitiva, a teoria dos Registros de Representação Semiótica, do filósofo e psicólogo francês Raymond Duval, torna-se uma ferramenta didática incontornável. Duval elucida uma premissa fundamental: os objetos matemáticos (como números, funções ou probabilidades) não são acessíveis perceptivelmente; eles só podem ser manipulados por meio de suas representações (um texto, um desenho, um gráfico ou uma equação algébrica).

Segundo Duval, a aprendizagem matemática real só ocorre quando o estudante é capaz de transitar fluidamente entre, pelo menos, dois registros de representação diferentes do mesmo objeto — um processo cognitivo que ele denomina "conversão". Se um aluno decora uma fórmula algébrica sem conseguir traduzi-la para um esquema visual ou explicá-la em linguagem natural, não houve compreensão, apenas adestramento. Na EJA, essa teoria ganha contornos de urgência metodológica. O professor deve mediar o processo ensinando o aluno a transformar o problema prático (registro em língua natural) em esquemas e tabelas (registro visual/figurativo) antes de exigir a montagem da equação (registro algébrico).

A articulação entre a Etnomatemática de D'Ambrosio e a Semiótica de Duval fundamenta, portanto, uma prática docente humanizada e cognitivamente eficiente. O professor acolhe o raciocínio empírico do adulto e, por meio de etapas de modelagem visual, cria "andaimes" que reduzem a carga cognitiva. Assim, o aluno transita com segurança da intuição cotidiana para a formalização matemática, superando o bloqueio emocional e apropriando-se da matemática como uma verdadeira linguagem de leitura do mundo.

METODOLOGIA E APLICAÇÃO PRÁTICA

A transição de um currículo matemático focado na memorização para um modelo investigativo requer do educador uma postura de mediador e designer de situações de aprendizagem. Nesta seção, detalha-se o desenho metodológico de uma sequência didática pautada na resolução de problemas e apresenta-se um exemplo prático

aplicado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), focando na alfabetização estatística e no raciocínio lógico como ferramentas de leitura crítica da realidade.

O DESENHO METODOLÓGICO DA AULA INVESTIGATIVA

Para garantir que a investigação matemática não se perca no improviso e que o estudante transite adequadamente do saber empírico para o formal, a sequência didática é estruturada em quatro etapas progressivas, ancoradas nas premissas de Pólya, Brousseau e Duval:

A Problematização e a Devolução (Situação A-didática) **-** A aula inicia-se com a apresentação de um problema autêntico, preferencialmente extraído do cotidiano do aluno (finanças, mercado de trabalho, dados de saúde pública). O professor "devolve" o problema à turma, recusando-se a fornecer a fórmula de imediato, estabelecendo o cenário onde os alunos devem buscar suas próprias estratégias.

Modelagem Visual e Semiótica (Redução da Carga Cognitiva) - Antes de recorrer aos cálculos, os estudantes são incentivados a traduzir o problema (registro em língua natural) para outros formatos: desenhos, tabelas estruturadas, diagramas ou manipulação de materiais concretos. Essa etapa é vital para que o aluno enxergue as relações lógicas e organize o pensamento.

Investigação Heurística (O Fazer Matemático) - Os alunos trabalham em pequenos grupos, testando hipóteses, realizando cálculos estimativos (cálculo mental, validando a etnomatemática) e debatendo os resultados. O erro é tratado como um dado valioso que redireciona o raciocínio, e não como uma falha a ser punida.

Sistematização e Institucionalização do Saber - Após os grupos encontrarem suas soluções (ou chegarem a impasses produtivos), o professor reassume a condução central. A partir das estratégias dos próprios alunos, o docente formaliza a nomenclatura matemática (a equação, o conceito estatístico rigoroso), concluindo a conversão semiótica e institucionalizando o saber acadêmico.

EXEMPLO PRÁTICO: LÓGICA, ESTATÍSTICA E A "ILUSÃO DA MÉDIA"

Para ilustrar a metodologia, propõe-se uma sequência didática focada em Medidas de Tendência Central (Estatística) e Raciocínio Lógico, um tema de altíssima relevância para a formação cidadã crítica e de forte apelo prático para o público adulto.

Tema: Análise de Dados, Porcentagem e a Ilusão da Média Salarial.

Objetivo: Compreender a diferença conceitual e prática entre Média, Moda e Mediana, utilizando o raciocínio lógico para desconstruir manipulações estatísticas no mercado de trabalho e na mídia.

Etapa 1: A Problematização: O professor apresenta a seguinte situação-problema: *"Em uma pequena empresa com 10 funcionários, o dono divulga uma nota na imprensa afirmando que o salário médio pago por ele é de R$ 4.500,00, provando que valoriza sua equipe. No entanto, o sindicato dos trabalhadores afirma que a esmagadora maioria dos funcionários ganha apenas R$ 1.500,00 e que o dono está mentindo. Ao verificar a folha de pagamento, a auditoria descobre que nem o dono e nem o sindicato mentiram matematicamente. Como isso é logicamente possível?"*

Etapa 2: Modelagem Visual e Semiótica: Os alunos são desafiados a provar como a situação é possível. Para evitar o bloqueio algébrico, o professor orienta a turma a não tentar "adivinhar fórmulas", mas a desenhar o

cenário. Os alunos criam uma tabela de distribuição com 10 espaços (representando os 10 funcionários). Eles começam a preencher os espaços visualmente para tentar equilibrar a balança financeira da empresa.

Etapa 3: Investigação Heurística e Raciocínio Lógico: Ancorados na Etnomatemática (o conhecimento prático sobre dinheiro e hierarquia de empresas), os alunos percebem que se 9 funcionários ganharem o salário mais comum (a Moda) de R$ 1.500,00, a soma desses salários será de R$ 13.500,00. A turma sabe que, para a média de 10 pessoas ser R$ 4.500,00, o montante total da folha de pagamento (a soma de todos os salários) deve ser, logicamente, R$ 45.000,00.

Através da subtração simples e do raciocínio lógico, eles descobrem o valor do décimo salário: R$ 45.000,00 (total) - R$ 13.500,00 (funcionários base) = R$ 31.500,00. Os alunos concluem a charada lógica: o dono da empresa (ou o diretor) recebe sozinho R$ 31.500,00, "puxando" a média estatística para cima e criando uma falsa sensação de igualdade.

Etapa 4: Sistematização e Educação Matemática Crítica: Com o problema resolvido pelos alunos, o professor retoma a lousa para a sistematização. Ele formaliza os conceitos: Média Aritmética**:** Mostra a fórmula formal e explica por que ela é sensível a valores extremos (outliers). Moda**:** Define como o valor que mais se repete (os R$ 1.500,00). Mediana**:** Organiza os salários em ordem crescente e mostra que o valor central que divide a empresa ao meio representa a realidade de forma muito mais honesta do que a média.

A aula é encerrada com um debate ancorado em Skovsmose: a matemática não é neutra. Escolher divulgar a "Média" em vez da "Mediana" em um relatório ou em um noticiário é uma decisão política desenhada para influenciar a opinião pública. O aluno adulto percebe, assim, que dominar a estatística é dominar a própria capacidade de defesa intelectual na sociedade.

DISCUSSÃO E DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

A transição de um currículo matemático mecanicista para uma abordagem investigativa, pautada na resolução de problemas lógicos e na alfabetização estatística, promove reconfigurações profundas na dinâmica escolar. A análise da aplicação desse modelo, exemplificada pela desconstrução da "ilusão da média salarial", permite mapear impactos altamente positivos na cognição e no engajamento dos estudantes, ao mesmo tempo em que escancara os obstáculos estruturais e formativos enfrentados pelos educadores.

IMPACTOS NA SUPERAÇÃO DA FOBIA MATEMÁTICA E NO LETRAMENTO CRÍTICO

O impacto mais contundente da adoção da Matemática Investigativa, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é a desarticulação da chamada "fobia matemática". Quando o professor valida o raciocínio empírico do adulto (a etnomatemática) e permite que a modelagem do problema ocorra por meio de desenhos ou esquemas antes da formalização algébrica, o nível de ansiedade em sala de aula despenca. O aluno percebe que a matemática não é um dom inato ou um código indecifrável, mas uma linguagem que ele já utiliza, de forma intuitiva, em seu cotidiano financeiro e laboral.

Além da dimensão emocional, há um ganho cognitivo expressivo na competência leitora. Um dos maiores déficits da educação básica é a incapacidade do aluno de interpretar o enunciado de um problema matemático. Ao adotar a heurística de George Pólya, a leitura e a extração de dados tornam-se o foco primário da aula. O estudante desenvolve a habilidade de interpretar textos complexos, organizar informações e argumentar logicamente.

Por fim, o impacto social dessa abordagem alinha-se perfeitamente aos preceitos da Educação Matemática Crítica de Skovsmose. Ao dominar conceitos estatísticos reais — compreendendo a diferença entre média, moda e mediana, e como esses índices podem ser manipulados para mascarar desigualdades —, o estudante adquire uma ferramenta robusta de defesa intelectual. A matemática deixa de ser um instrumento de exclusão escolar para se tornar um vetor de emancipação cidadã.

BARREIRAS CULTURAIS, CURRICULARES E DE FORMAÇÃO

A despeito dos evidentes benefícios, a implementação sistemática da resolução de problemas esbarra em desafios reais que transcendem a vontade individual do professor. O primeiro deles é o choque cultural causado pela quebra do "contrato didático" (Brousseau). Alunos moldados por anos de ensino transmissivo frequentemente resistem à situação a-didática. É comum que, nas primeiras aulas investigativas, os estudantes demonstrem frustração, exigindo que o professor "apenas dê a fórmula" para que terminem a atividade rapidamente. O docente precisa de resiliência e preparo psicológico para sustentar essa tensão inicial até que a turma compreenda e aceite o novo papel de protagonista.

O segundo grande desafio é a pressão curricular. Os currículos de matemática, as apostilas padronizadas e as avaliações de larga escala costumam ser extensos e focados na quantidade de conteúdos. O ensino investigativo, por sua própria natureza, exige tempo: tempo para o aluno ler, testar hipóteses, errar, debater com os colegas e recalcular. Essa temporalidade orgânica frequentemente entra em conflito com a pressão institucional para "vencer o edital" ou cumprir o cronograma rígido das redes de ensino, forçando o professor a um dilema entre a profundidade da aprendizagem e a extensão do currículo.

Por último, há um gargalo significativo na formação inicial e continuada de professores. Muitos cursos de licenciatura em Matemática ainda possuem uma matriz curricular fortemente focada na matemática pura, com pouca carga horária destinada à psicologia da aprendizagem, à semiótica ou à transposição didática. O resultado são professores que dominam cálculos complexos, mas que encontram imensas dificuldades para atuar como mediadores da lógica e da alfabetização estatística para públicos com defasagens de aprendizagem. Superar essa barreira exige políticas públicas que repensem a formação docente, valorizando a didática tanto quanto o conhecimento técnico específico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desconstrução da fobia matemática e a superação do modelo mecanicista de ensino são desafios urgentes para a educação contemporânea. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que a matemática não deve ser tratada como um fim em si mesma — um conjunto árido de regras e algoritmos —, mas sim como uma linguagem poderosa de modelagem da realidade e estruturação do pensamento. Quando o foco da sala de aula transita do "calcular" para o "investigar", o processo educativo ganha um novo e profundo significado.

A adoção da Matemática Investigativa, ancorada na resolução heurística de problemas, demonstrou ser uma estratégia fundamental para essa transformação. Ao romper o contrato didático tradicional e devolver o protagonismo da aprendizagem ao aluno, o professor estimula a criação de um ambiente onde o raciocínio lógico prevalece sobre a memorização passiva. Especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa abordagem revela-se indispensável. Ao valorizar a etnomatemática — os saberes empíricos que o adulto já domina — e ao

utilizar transições semióticas (como desenhos e tabelas) antes da abstração algébrica, o educador resgata a autoconfiança do estudante, provando-lhe que ele já é, em sua essência, um ser matemático.

Além do impacto cognitivo, a pesquisa destacou a dimensão sociopolítica do ensino da matemática. A alfabetização estatística, analisada sob a ótica da Matemática Crítica, transcende o currículo escolar para se tornar um requisito de cidadania. O exemplo prático envolvendo as medidas de tendência central ilustrou como o desconhecimento matemático pode tornar o cidadão vulnerável a manipulações de informações em contextos trabalhistas, econômicos e midiáticos. Ensinar o aluno a questionar dados, analisar médias e interpretar probabilidades é, portanto, armá-lo para a leitura crítica do mundo e para a defesa democrática.

Reconhece-se, contudo, que a consolidação dessa prática exige o enfrentamento de barreiras sistêmicas. A pressão por currículos extensos, o apego cultural dos alunos às metodologias tradicionais de respostas prontas e as lacunas na formação docente são desafios que demandam atenção das políticas públicas educacionais. O ensino investigativo requer tempo, flexibilidade e uma profunda intencionalidade pedagógica.

Em suma, o professor de matemática do século XXI é chamado a ser muito mais do que um repassador de fórmulas. Ele deve atuar como um mediador lógico e um provocador intelectual. Ao transformar a sala de aula em um espaço de investigação e letramento estatístico, a escola cumpre seu papel máximo: devolver ao estudante a posse da sua própria inteligência, consolidando a matemática como uma verdadeira ferramenta de liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo das situações didáticas:** conteúdos e métodos de ensino. Tradução de Camila Bousquat. São Paulo: Ática, 2008.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática:** elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

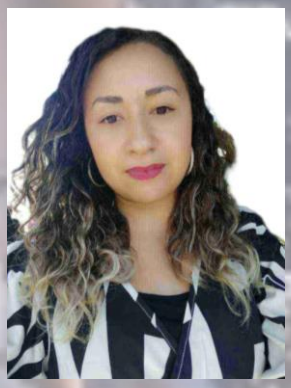
DUVAL, R. Registros de representações semióticas e funcionamento cognitivo da compreensão em matemática. In: MACHADO, S. D. A. (Org.). **Aprendizagem em Matemática:** registros de representação semiótica. Campinas: Papirus, 2003. p. 11-33.

LOPES, C. A. E. O ensino da estatística e da probabilidade na educação básica e a formação dos professores. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 57-73, 2008.

PÓLYA, G. **A arte de resolver problemas:** um novo aspecto do método matemático. Tradução de Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica:** a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



THE CONTRIBUTIONS OF PSYCHOMOTRICITY TO CHILD DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

MAIARA KEITI DE SOUZA CASTRO BATISTA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Flamingo (2019); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Flamingo (2020); Professora de Educação Infantil na EMEI Jardim da Conquista - Prefeitura Municipal de São Paulo

RESUMO:
A contribuição da psicomotricidade é de suma importância na formação e estruturação do esquema corporal infantil. As práticas dos movimentos são incentivadas em todas as etapas da vida de uma criança. Desse modo, este estudo visa entender que, com o auxílio da psicomotricidade, professores da Educação infantil possam transformar as experiências mais intencionalizadas, lúdicas e funcionais. Estimulando o movimento das crianças como forma de aprendizagem, e assim torná-las cada vez mais autônomas.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Desenvolvimento; Aprendizagem**.**

ABSTRACT:
Psychomotricity plays a crucial role in the formation and structuring of a child's body schema. Movement-based practices are encouraged at every stage of a child's life. Thus, this study aims to show how, with the aid of psychomotricity, early childhood educators can transform experiences into activities that are more intentional, playful, and functional, stimulating movement as a means of learning and thereby fostering greater autonomy in children.

Keywords: Psychomotricity; Development; Learning.

INTRODUÇÃO

Psicomotricidade e Educação Infantil tem tudo que ver, sendo a psicomotricidade uma ciência que estuda o desenvolvimento das habilidades emocionais, cognitivas e motoras nas etapas da vida do

ser humano é nesse período que acontece o desenvolvimento. E é na Educação infantil que a criança é estimulada, formada e estruturada para quando crescer, essas habilidades que já foram trabalhadas na etapa certa possam beneficiá-la. A psicomotricidade pode ser trabalhada dentro do processo de aprendizagem das crianças, tornando a aprendizagem mais significativa, para isso acontecer, depende da vontade do professor de explorar ao máximo todas as possibilidades que estão ao seu alcance. Este estudo será direcionado a mostrar para equipe acadêmica o quão importante é trabalhar a psicomotricidade nos primeiros anos de vida das crianças.

A afetividade e a construção da personalidade da criança são estimuladas e desenvolvidas pela psicomotricidade. Não se pode definir o conceito de psicomotricidade somente pelo movimento e desenvolvimento do corpo, pois ela está relacionada com o desenvolvimento integral da criança, sendo a socialização, a criatividade e outros fatores importantes nesse processo.

A criança busca aprender com seu próprio corpo, ou seja, usando os movimentos para se expressar. O indivíduo precisa de estímulos e suas vivências são importantes para seu desenvolvimento, esses estímulos precisam ser trabalhados desde cedo, pois a criança aprende com atividades lúdicas e pelas práticas vivenciadas.

Hoje em dia, com o uso da tecnologia como internet, tablet e jogos virtuais e com pouco espaço para as brincadeiras de movimentos, as crianças perdem muito, já que essas brincadeiras que são pouco movimentada não trazem nenhum estímulo motor e a consequência é que as crianças não desenvolvem as habilidades motoras básicas, nem a autonomia e nem socialização. As crianças que não se movimentam podem ter dificuldades ou problemas na aprendizagem seja ela lúdica ou psicomotora. Desta forma é de extrema importância que a psicomotricidade seja trabalhada e aplicada no ambiente escolar.

De acordo com Fonseca (2004), a criança constrói um mundo mental por meio da atividade motora, esse mundo mental apresenta realidades entre sensações e imagens na sua formação. A intervenção de outras pessoas que acabam atuando como mediadoras entre o mundo real para elas, por meio de tentativa e erro de suas ações adquirindo experiências que serão determinantes para seu desenvolvimento psicológico no futuro.

Diante de tamanha evolução na tecnologia, o professor tem que se adaptar para fazer essa junção e não apenas utilizar a tecnologia, mas trazer essas ferramentas para seu auxílio. Como melhorar o desenvolvimento motor, físico e social dos educandos? Podemos fazer essa conexão entre as crianças, com o uso da tecnologia e as brincadeiras de uma forma que ela consiga se desenvolver e também se relacionar com outras crianças.

Com isso, buscamos entender a psicomotricidade e como ela pode contribuir para o processo de aprendizagem na construção de uma formação intelectual e motora da criança, levando em conta o seu desenvolvimento, desde a infância até as fases seguintes.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica em autores como Fonseca (2004), Almeida e Tavares (2010) entre outros. Buscando explicar como a psicomotricidade se torna importante no aprendizado e como as atividades comuns do dia a dia e na sala de aula podem ajudar as crianças a desenvolverem diversas habilidades. As brincadeiras populares, ainda são muito usadas no ambiente escolar, não se pode esquecer o quanto elas são importantes na vida do educando, já que fazem parte da metodologia de ensino na Psicomotricidade.

PSICOMOTRICIDADE: CONCEITO, HISTÓRICO E EVOLUÇÃO

O ser humano conhece o mundo usando o seu corpo para explorá-lo, ele interage, socializa-se, cria vínculos e se descobre. Desta forma, o seu corpo também tem a capacidade de se desenvolver e de adquirir conhecimento, tendo suas opiniões e discernimento e assim, classifica as percepções do que aprendeu com as experiências.

A palavra psicomotricidade vem do grego: psyqué que significa alma/mente do verbo latino**,** já o moto quer dizer: mover/frequentemente, agitar fortemente, sendo essas palavras um conjunto que está interligado ao movimento corporal, estando em conformidade com a ação a qual se deseja obter.

A Associação Brasileira de Psicomotricidade define a Psicomotricidade como uma ciência que tem como objetivo o estudo do homem por meio de seu corpo em movimento, considerando sua relação com o mundo interno e externo e suas possibilidades de perceber, atuar e agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. A Psicomotricidade está relacionada ao processo de maturação, no qual o corpo constitui a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, [s. d.]).

Vayer (1977, p. 30) destaca ainda que a educação psicomotora compreende a criança em sua unidade, considerando que a construção e a educação do esquema corporal, aliadas às vivências do mundo exterior, constituem bases fundamentais para o desenvolvimento psicomotor integral. Dessa forma, o autor salienta que a motricidade está na origem de todo conhecimento.

Outro conceito notável é o de que a psicomotricidade, segundo Filho e Sá (2001, p. 36), “é a relação entre o pensamento e a ação, envolvendo a emoção, para eles o corpo e o pensamento são dependentes um do outro, ou seja, não há corpo sem pensamento e nem há pensamento sem corpo”. Dessa forma somente haverá uma reflexão ou um raciocínio se houver a existência de um corpo, ou seja, os movimentos, o modo de agir e suas ações são realizados a partir do momento em que a mente domina e coordena o corpo. Para os autores, não existem corpo sem pensamento e vice-versa, bem como, é preciso não só o corpo, mas corpo dotado de pensamentos, atitudes e movimentos para a realização do esperado.

DEFINIÇÃO DE PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade começa com o conceito e uma linha de pensamento coerente, levando em consideração que um gesto manifestado em ação, certamente nos traduz como a forma de expressão humana de sua própria intenção.

Diante de tais afirmações nos faz refletir que a psicomotricidade é de grande importância para continuarmos estudando e colocando em evidência ao longo dos anos o seu valor dentro no desenvolvimento humano.

A história da psicomotricidade no Brasil, segundo Costallat no ano 2002, caminha no entendimento da escola francesa que através de pesquisas feitas por Dupré e Charcot teve inicio o comportamento emocional buscando atender as necessidades de compreender as dificuldades de aprendizagem das crianças. Essas pesquisas também ajudaram os cientistas sul-americanos e brasileiros a resolverem questões de seus interesses, fortalecendo assim o histórico da psicomotricidade no Brasil.

Segundo o projeto “a vez do mestre” de Lussac (2008, p.4) psicomotricidade surgiu na história quando o segmento neurológico da medicina viu a necessidade de organizar a parte mais importante do sistema nervoso central levando em consideração as regiões motoras". A psicomotricidade historicamente passa ser vista como uma ciência que auxilia muito mais do que se imagina favorecendo assim o avanço da medicina não só no desenvolvimento motor, mas também sendo usada para ajudar neurologicamente a muitas pessoas, principalmente, no desenvolvimento da aprendizagem.

> Psicomotricidade se conceitua como ciência da saúde e da educação, pois indiferentes das diversas escalas psicológicas, condulistas, evulutistas genéticas, etc ela visa a representação e expressão motora, através da utilização psíquica e mental do indivíduo (COSTE,1992 p. 33).

Sendo a psicomotricidade uma ciência, que apresenta um objeto que determina sua área de estudo que é o homem; na qual seu corpo a sua expressão da ação das forças, que são as responsáveis por produzir e modificar esses movimentos se define seu conceito e definição.

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

De acordo com Gonçalves (2004, p.47), **“**as fases do desenvolvimento psicomotor levam em conta não somente os aspectos da maturação neurológica, mas também o resultado de um processo relacional**”**. A motricidade pode ser organizada nas seguintes fases:

1ª fase: a primeira é caracterizada pela estruturação motora, do tônus de fundo, e do não aparecimento das reações primitivas.

2ª fase: nesta fase, através das relações sociais há o aperfeiçoamento do espaço temporal.

3ª fase: através da ação do sujeito as aquisições motoras serão automatizadas.

> O desenvolvimento motor está relacionado às áreas cognitiva e afetiva do comportamento humano, sendo influenciado por muitos fatores. Dentre eles destacam os aspectos ambientais, biológicos,

> familiar, entre outros. Esse desenvolvimento é a contínua alteração da motricidade, ao longo do ciclo da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente (ROSSI, 2012 p.7).

O desenvolvimento motor é associado a idade de cada aluno, pode sofrer mudanças destacadas acima por Rossi (2012). O desenvolvimento motor apresenta também características que são de grande importância para a movimentação do nosso corpo, como as possibilidades de se movimentar, agir e expressar-se de forma correta.

ELEMENTOS PSICOMOTORES

No desenvolvimento infantil, os processos cognitivos estão relativamente ligados aos movimentos, e pode refletir nas emoções.

A psicomotricidade busca técnicas para direcionar as funções motoras que contribuirão para o desenvolvimento intelectual. Estas funções motoras são classificadas por conceitos que as distinguem, denominados elementos psicomotores, são estes: imagem e esquema corporal, equilíbrio, tônus, lateralidade, ritmo, organização espaço-temporal, motricidade fina e motricidade global.

IMAGEM E ESQUEMA CORPORAL

A imagem corporal é um dos elementos necessários para a conscientização do esquema corporal. Trata-se da representação mental da nossa imagem. Esta representação é resultante dos traços familiares, além de nossa própria expressão. Por volta dos 6 meses de idade, os bebês já conhecem suas imagens refletidas em um espelho.

Segundo Vayer (1984), a imagem corporal é o resultado complexo de toda a atividade cinética, a síntese de todas as mensagens, de todos os estímulos e de todas as ações que permitam à criança se diferenciar do mundo exterior e de fazer do “eu” o sujeito de sua própria existência. No esquema corporal, a criança entende a relação do seu corpo com o meio em que vive.

A partir dos movimentos e experiências corporais, a criança é capaz de criar uma consciência do corpo e todas as funcionalidades que ele pode oferecer. Nos primeiros anos de vida o corpo é o principal meio de comunicação e é por meio dele que as crianças expressam suas emoções e sentimentos. Rosa & Nisio (2002) definem esquema corporal como a habilidade que implica o conhecimento do próprio corpo, de suas partes, dos movimentos, das posturas, das atitudes. Por esta razão, a consciência corporal é um dos elementos psicomotores indispensáveis no desenvolvimento infantil.

TÔNUS EQUILÍBRIO

O tônus muscular é uma preparação física dos músculos para as atividades que serão realizadas sejam elas de repouso, postura ou força.

A tonicidade é que indica o tono muscular, tem um papel fundamental no desenvolvimento motor, é ela que garante as atitudes, a postura, as mímicas, as emoções, de onde emergem todas as atividades motoras humanas. (FONSECA, 1995).

O equilíbrio, de acordo com Lemos et all (2008), caracteriza-se pela possibilidade de manter a posição do corpo sobre sua base de apoio. O equilíbrio é essencial no desenvolvimento motor da criança, pois o equilíbrio é necessário para que ela possa se coordenar fisicamente e mentalmente, conseguir realizar com êxito suas atividades e práticas para vencer seus obstáculos, ser autônoma na realização das atividades do dia a dia. A falta de equilíbrio pode dificultar os movimentos corporais, o que consequentemente pode acarretar dificuldades na aprendizagem.

LATERALIDADE E RITMO

A lateralidade é o uso preferencial resultante de uma dominância, homolateral e não total, de um dos hemisférios cerebrais (ZAZZO, 1971; COSTE, 1992). Ocorre quando se verifica o domínio de um lado do corpo sobre o outro, portanto a esfera motora da parte esquerda ou da direita tem ascendência em relação à outra. Quando o bebê, ou a criança é considerada ambidestra, ou seja, ela utiliza sempre as duas mãos/os dois lados, mas por volta dos 6 aos 8 anos de idade é que a lateralidade se manifesta.

Durante o desenvolvimento da criança é importante que ela mesma defina sua lateralidade, pois, é através desta que dependerá a formação de sua personalidade, a adaptação motora e a aprendizagem escolar. Segundo Coste (1992) a imposição do uso da mão direita em crianças cuja lateralidade congênita é esquerda, ou vice versa, poderá provocar sérios danos à criança, pois como seus movimentos estão diretamente ligados ao cérebro, ela pode ter uma enorme dificuldade de aprendizagem, orientação espacial, entre outros efeitos, como a disgrafia (dificuldade em expressar ideias por escrito) e a disortografia (dificuldade de pronúncia).

Conforme Verderi (1998), o ritmo está em toda a parte, na natureza, na vida humana, animal e vegetal, nas funções orgânicas do homem em suas manifestações corporais. No desenvolvimento infantil a criança precisa compreender o ritmo e que ele está envolvido na maioria das atividades ao seu redor. O ritmo é algo singular de cada pessoa, por isso é necessário respeitar o ritmo como cada criança se desenvolve, seja em dar seus primeiros passos, falar as primeiras palavras, ou até mesmo no processo de alfabetização.

ORGANIZAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL E MOTRICIDADE

A organização espaço-temporal pode ser definida como a capacidade que o indivíduo tem de situar-se e orientar-se em relação aos objetos, às pessoas e ao seu próprio corpo em um determinado espaço. É saber localizar o que está à direita ou à esquerda; à frente ou atrás; acima ou abaixo de si, ou ainda, um objeto em relação a outro. É ter noção de longe, perto, alto, baixo, longo, curto (ASSUNÇÃO; COELHO,1997).

A organização temporal pode ser definida como capacidade que temos de distinguir a ordem e a duração dos acontecimentos como horas, dias, semanas, meses, anos e a memória de sucessão dos acontecimentos. Quando a criança conhece as habilidades do seu corpo e compreende o tempo e espaço em que está inserido, consegue executar com mais facilidade as atividades propostas.

A motricidade fina corresponde á habilidade manual e à destreza manual e, é a capacidade para executar movimentos precisos e finos (movimentos de pinça) com controle e destreza (por exemplo, pegar pequenos objetos, segurar o lápis ou usar a tesoura.).

A motricidade global envolve atividades que exigem a movimentação de grandes grupos musculares (por exemplo, correr, pular, rolar, andar, etc.) e dependem principalmente do equilíbrio postural, pois requer a execução de diferentes movimentos que usam várias partes do corpo ao mesmo tempo. Neste tipo de atividade a criança consegue ter uma maior visibilidade de seu corpo, consegue diferenciar os movimentos, possibilitando a realização de muitas práticas ao mesmo tempo e de maneira simultânea.

PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A psicomotricidade é utilizada como meio educativo para vários problemas no processo de aprendizagem como: na leitura, escrita e no raciocínio lógico. A educação pelo movimento deveria ser mais valorizada, principalmente, na educação infantil, porque é quando os alunos tem o primeiro contato com os números e com as letras. Nesta etapa, a criança tem a necessidade de correr, pular, brincar, mas não é brincar por brincar, é um brincar com um olhar diferenciado e mediado pelo professor, que deve ter um olhar voltado para o desenvolvimento psicomotor de cada educando.

É por meio de atividades elaboradas de maneira lúdica que as crianças reproduzem as situações vividas no seu cotidiano. Vygotsky (1984) e Piaget (1995), afirma que o desenvolvimento da criança é evolutivo e desenvolve-se por meio da imaginação. A criança que brinca desenvolve melhor seu pensamento e a capacidade de obter maiores conhecimentos e habilidades.

Nas etapas em que as crianças passam por processo de aprendizagem e atingem níveis cada vez mais altos, com a psicomotricidade essa aprendizagem se torna mais social e significativa. O corpo não sofre com essa didática ele adquire experiências no processo de alfabetização. Portanto notamos

que o educando cria e recria o mundo e procura atuar nesse mundo de forma participativa com sua capacidade de imaginar, criar e recriar.

Segundo Fonseca (1998, p. 162). “A interação sucessiva da motricidade implica na constante e permanente maturação orgânica [...]”. A psicomotricidade nos revela que é inaceitável educar o movimento e a mente. Procurar trabalhar o corpo e a mente interligados, relacionando o convívio com outro ao pensamento e a inteligência.

Entretanto o desenvolvimento intelectual dos alunos, sua capacidade de reconstruir o conhecimento estão diretamente ligados ao domínio e o uso corporal e só se tornará possível se o professor proporcionar atividades diferenciadas e fizer o educando interagir com outro nas relações sociais.

Nos anos iniciais das crianças nas escolas, principalmente no período de alfabetização, um dos estímulos mais importantes é o uso da mão para escrever. Nem todas elas têm o domínio de suas mãos e em muitas vezes nem as percebem. O ato de ler e escrever são complexos e envolve outras partes do corpo, portanto o desenvolvimento das habilidades não deverá ser incompleto para que os educandos não venham ter problemas, sendo assim, é necessário serem estimuladas tanto as habilidades da mente como as do corpo nos primeiros anos escolares.

Os alunos devem ser estimulados a trabalhar com o corpo, notá-lo internamente e externamente. Ter consciência que o corpo funciona como um todo.

> [...] a partir das primeiras experiências psicomotoras que a criança vai constituindo pouco a pouco seu modo pessoal de ser, de sentir, de agir e reagir diante dos outros, dos objetos e do mundo que a rodeia, e a qualidade da relação que a criança estabelece com o meio é que condicionará a saúde mental da mesma (LAPIERRE, 1984, p. 20).

É essencial que o profissional observe o seu trabalho respeitando cada fase de desenvolvimento de cada educando, pois cada um aprende e interage no seu tempo, de acordo com os estímulos proporcionados a eles.

A PSICOMOTRICIDADE NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

Os benefícios de se trabalhar a psicomotricidade na formação das crianças são imensos, ela trabalha as emoções, a questão motora e muitos outros aspectos dentro do ambiente escolar e fora dele, a Educação Infantil é a base de toda uma vida que a criança vai ter.

Hoje as crianças estão limitadas, em vez de estarem na rua ou no quintal de casa, pulando, brincando, correndo estão em seus computadores, celulares, tablet, etc. Esse comportamento não é benéfico, e pode trazer riscos a saúde, como sedentarismo, obesidade, problemas psicológicos entre outros males.

Por outro lado, a criança que se movimenta, trabalha seu lado emocional, cognitivo e físico lá na frente terá seu desenvolvimento com amplitude, nas atividades do dia a dia desenvolvendo a criatividade, a lateralidade, o equilíbrio e trabalhando os movimentos. Para servir como base nas fases seguintes da aprendizagem é necessário inserir atividades lúdicas e prazerosas para que ocorra a assimilação das atividades e tenham um significado para elas.

A psicomotricidade contribui com a função de brincar juntos e os jogos e brincadeiras favorecem as direções para o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

Segundo Negrine (1994, p. 124), o jogo é a parte global do desenvolvimento infantil, levando em conta os estímulos intelectuais, a capacidade e liberdade expressiva ao se locomover, fazendo assim uso de movimentos, comunicando suas intenções a outras pessoas comuns a sociedade em que vive.

A estrutura desse recurso lúdico que faz parte da psicomotricidade, segundo Piaget (1995) jogo é trabalhado através da estruturação intelectual na qual as interações existem pelas anteriores e se completa com as próximas, todas as experiências vivenciadas são consideradas produtivas, pois a socialização e a construção coletiva avançam para outros aprendizados, no âmbito social da criança seguindo estágios específicos.

Os profissionais que trabalham diretamente com os avanços da aprendizagem na educação infantil usam os jogos como um instrumento valioso, que deve ser bem explorado e não aplicado de qualquer maneira, mas deve-se ter em mente que é necessário aproveitar o jogo para ampliar e realizar efetivamente uma aprendizagem significativa para criança, quando aliamos esses dois recursos temos um resultado satisfatório, em que a socialização torna-se, um processo natural de indivíduo para individuo.

Conforme Almeida e Tavares (2010), a criança se alegra e se sente bem em ver seu corpo respondendo ao que ele está pedindo e que a psicomotricidade está presente em todas as fases do desenvolvimento infantil.

> [...] E esta se percebe os seres e as coisas que a cercam, em função de sua pessoa [...]. A criança se sentirá bem à medida que seu corpo lhe obedece, que o conhece bem. Em que pode utilizá-lo não somente para movimentar-se, mas também para agir. (MEUR apud ALMEIDA e TAVARES, 2010, p.8).

E assim a criança descobre a sua importância no mundo, começa a conhecer a si e as coisas que as cercam construindo seu conhecimento, sendo construtora de sua própria aprendizagem.

De Acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996, Lei 9.394:

> Art. 29 - a educação infantil, primeira etapa da Educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança ate 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Como a Lei ressalta desde a primeira infância a criança tem que se desenvolver, e para que isso aconteça o corpo docente tem que aproveitar o espaço escolar transformando-o em um espaço

estimulante, prazeroso e chamativo. A escola, que tem o papel fundamental no desenvolvimento do sistema psicomotor da criança, a psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma como a criança toma ciência do seu corpo, e assim localizando-se no tempo e espaço, se expressando por meio dele em inúmeras possibilidades.

É necessário que toda criança passe por todas as etapas em seu desenvolvimento, o trabalho da educação psicomotora tem que prever a formação indispensável na vida da criança em seu desenvolvimento motor, psicológico e afetivo, e por meio de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras se conscientizem sobre seu corpo, por isso a escola tem por objetivo de realizar atividades para que garantam um bom desenvolvimento da criança.

ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

As atividades psicomotoras favorecem aos educandos conhecimentos cognitivos, sociais e afetivos, descobrindo seu corpo e suas possibilidades motoras. Segundo o Portal da Educação "o desenvolvimento psicomotor leva em consideração alguns elementos como: lateralidade, estruturação espacial, estruturação espacial, estruturação temporal, consciência corporal e equilíbrio". As atividades desenvolvidas pelo projeto político pedagógico da instituição podem ser recreativas, o que auxilia no cognitivo da aprendizagem, sendo assim o aprendizado torna-se lúdico e prazeroso aos alunos.

Para a criança brincar é coisa séria, pois é através dela que a criança irá desenvolver-se, criar sua independência, e experimentar o mundo através da descoberta de variadas experiências. A brincadeira proporciona descobrir o meio em que se vive, o espaço, os movimentos etc. O professor precisa ter um olhar atendo ao desenvolvimento psicomotor da criança, pois através da observação, se houver um atraso, com estímulos e estratégias os educadores podem evitar fracassos no desenvolvimento e aprendizagem da criança na escola.

> As crianças em momentos de expressão intensa e espontânea, vividos através do jogo em um ambiente que dá segurança, a partir da dimensão do prazer sensório-motor, da expressão das emoções e da dinâmica fantasmática e imaginaria que a acompanha. A intervenção, nesse contexto favorecerá o tratamento das dificuldades e dos bloqueios, ajudando a criança a se tornar um ser de comunicação. (TAVARES, 2010 p.364-379).

Segundo Porto (2009 p. 27), "o psicopedagogo irá buscar formas de como o sujeito deve aprender, buscando o significado do aprender e do não aprender". O psicopedagogo atua intervindo entre os alunos e a sua história de vida, investigando para descobrir o que lhe causou a dificuldade de aprender.

O psicopedagogo deve auxiliar o aluno a retomar a sua aprendizagem e em qual momento houve uma falha, reelaborar a sua história de vida para garantir uma aprendizagem significativa através de estímulos utilizando a psicomotricidade.

Sendo assim, o acompanhamento do psicopedagogo em sala de aula em concomitância com o professor, pode garantir a prevenção das dificuldades de aprendizagem que envolve todo o contexto escolar. O psicopedagogo entrará como mediador, sendo capaz de integrar as várias áreas do conhecimento acompanhado pelos profissionais da instituição.

Ele irá acompanhar o educador e mostrará como lidar com as dificuldades, utilizando atividades lúdicas de psicomotricidade. O aluno passa a entender o meio em que se vive e desenvolve sua afetividade com o outro, tornando acessíveis os conhecimentos que são favoráveis e necessários para o trabalho com atrasos de aprendizagem no processo educacional.

O professor precisa formar um alicerce com atividades diferenciadas, englobando o cotidiano das crianças, explorando sua bagagem de conhecimento, e assim ensinar, transmitir para que a criança adquira e aprenda o respeito ao próximo, aprenderá sobre higiene, a alimentar-se, a se comportar, coordenar seus movimentos e pensamentos e desenvolver saberes em todos os campos do desenvolvimento e o conhecimento de mundo onde estão inseridas.

O educador diante de sua vivência dentro do ambiente escolar conhece e sabe as limitações e até onde seus alunos conseguem chegar e até ultrapassar. O professor como mediador, andando lado a lado com a sua turma superam as dificuldades para que sejam solucionadas com a ajuda de todos, pois as crianças de hoje serão os adultos de amanhã.

É papel do professor manter vivo e integrado o conhecimento que envolve os diversos campos do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos identificar a psicomotricidade, seu uso e os impactos no desenvolvimento da criança na educação infantil. Por meio da explicação sobre o seu objetivo de incentivar a prática dos movimentos em todas as etapas da vida do educando.

É muito importante que nós como professores da Educação infantil, devemos sempre estar atentos para que nossas aulas se tornem mais produtivas e que cada criança consiga se apropriar da melhor forma e evoluir a partir de cada atividade que realizamos, ajudando a torná-las autônomas na construção de seu próprio conhecimento.

Procurando conscientizá-las, nós como educadores temos o papel de mediar sua aprendizagem e diante da tarefa de propor atividades que ajudarão no desenvolvimento de cada criança, para que elas possam junto com as atividades lúdicas aprenderem a conhecer o outro e ter noção de espaço em que estão inseridos, tendo a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos no decorrer da sua vida tanto escolar como fora dela.

A tecnologia possui um papel fundamental no desenvolvimento de cada criança e é importante ter noção de que mesmo sendo muito benéfica precisamos ter cuidado ao usá-las. Os pais são responsáveis por dar continuidade ao aprendizado no decorrer de suas vidas. Diariamente as crianças estão expostas a muita informação e essa facilidade têm seus prós e contras, porque é por meio da internet que usamos essas ferramentas que nos auxiliam. Porém é papel dos pais, da escola e dos professores estabelecer limites e usar a tecnologia para atividades a favor do desenvolvimento integral de cada criança.

Todos temos acesso à tecnologia e mesmo que a internet facilite as nossas vidas e por meio dela nos aproximamos, nos relacionamos, interagimos essas interações nos ajudam, mas também podem nos prejudicar se não usarmos de maneira moderada. Por isso, temos que, aos poucos, conciliar essa tecnologia junto as brincadeiras tradicionais, esses aspectos fundamentais que são cruciais usados no no decorrer de nossas vidas e fazem parte do nosso cotidiano. A importância da amizade, afetividade, organização e socialização que pode ser adquira por meio de brincadeiras e jogos em grupos não podem ser esquecidas, já que, o contato, o olho no olho e as brincadeiras presenciais ainda é a melhor forma de socializamos.

O desenvolvimento através de atividades motoras é essencial para que a criança possa evoluir e aprender em conjunto e que viver em sociedade é parte de cada processo de sua vida. Desde a infância e em cada etapa de sua vida seja acadêmica, profissional e social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.M; TAVARES, H.M. **Síndrome de Williams e a intervenção da psicomotricidade com auxílio na escolarização**. Rev. Da Católica. Uberlândia, v. 02, n.03, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Código de Ética. [S. l.]: Associação Brasileira de Psicomotricidade, [s. d.]. Disponível em: https://psicomotricidade.com.br/sobre/codigo-de-etica/. Acesso em: 17 jul. 2026.

ASSUNÇÃO, E.; COELHO, José Maia Tereza. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Dez 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394. Acesso em 05 mai. 2026

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. 2. ED. São Paulo: Petrópolis, 2003.

COSTALLAT, D.M. et. AL. **A psicomotricidade otimizando as relações humanas**. 2.ed. São Paulo: Arte e Ciências, 2002.

COSTE, Jean-Claude. **A psicomotricidade**. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1992.

FILHO, A.B; SÁ, C.M. **Psicomovimentar**. São Paulo: Papirus, 2001.

FONSECA, V. **Desenvolvimento humano:** da filogênese à ontogênese da motricidade humana. Lisboa: Notícia, 1989.

_____. **Manual de observação psicomotora:** significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Psicomotricidade:** Filogênese, ontogênese e retrogênese. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Psicomotricidade:** perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GARDNER, Howard**. Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 257p.

GONÇALVES, Alessandra. **Psicomotricidade na educação infantil**: a influência do desenvolvimento psicomotor na educação infantil. Rio de Janeiro–RJ/2004. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/ALESSANDRA%20DE%20ARAUJO%20GONCA LVES.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2026.

LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **Fantasmas corporais e práticas psicomotoras**. São Paulo: Manole, 1984.

LEMOS, Luiz Fernando Cuozzo; ALVEZ , Rudi FAcco; TEIXEIRA, Cllooarissa Stefani; MOTA, Carlos Boli. Futebol de campo e o equilíbrio corporal de adolescentes. **Revista brasileira de ciência e movimento**,v16,p.1-19,2008.

LUSSAC, R.M.P. **Psicomotricidade:** história, desenvolvimento, conceitos, definições e intervenção profissional. Ver.Dig.Buenos Aires.Ano 10,nº 126,2008. Pag 4. Disponível em: http://www.efdesportes.com. Acesso em 17 jul.2026.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**: Simbolismo e Jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro**: Forense Universitária, 1995.

PORTAL educação. Disponível em: https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/a-psicomotricidade-no-ambiente-escolar/48173. Acesso em: 23 jul. 2026.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia institucional**: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 3.ed. Rio de Janeiro- RJ: Wak, 2009.

ROSA, A. P. e NISIO, J. Di. **Atividades lúdicas:** sua importância na alfabetização. Curitiba: Juruá, 2002.

ROSSI, Francieli. **Psicomotricidade na educação infantil**: Minas Gerais – MG/ 2012. Disponível em: http://www.ufvjm.edu.br/site/revistamultidisciplinar/files/ 2011/09/Considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-a-Psicomotricidade-naEduca%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf> Acesso em: 18 jun. 2026.

TAVARES, Helenice; MACHADO, Fernando. **Psicomotricidade**: da prática funcional á vivenciada. Uberlândia – MG/ 2010. Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/26-Pos-Graduacao.pdf. Acesso em: 23 jul.2026

VAYER, P. **El nino frente al mundo**. Barcelona: cientifica-médica, 1977.

_____. **O equilíbrio corporal:** uma abordagem dinâmica dos problemas da atitude e do comportamento. Trad. Maria Aparecida pas bt. Porto Alegre: Artes médicas, 1984.

VERDERI, E.B.L.P.**Dança na escola**. Rio de Janeiro RJ;Sprint,1998.

VIGOTSKY, L. S. A formação sócia da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZAZZO, René. **Manual para o exame psicológico da criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1971.



APRENDER EM COMUNIDADE: RITUAIS DE APRENDIZAGEM EM INTERAÇÕES SOBRE MINECRAFT NO YOUTUBE E DESAFIOS À ESCOLA

LEARNING IN COMMUNITY: LEARNING RITUALS IN YOUTUBE INTERACTIONS ABOUT MINECRAFT AND CHALLENGES FOR SCHOOLS

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

O artigo discute como rituais de interação tornam a aprendizagem visível em uma comunidade reunida no YouTube em torno da série Em Busca da Casa Automática, sobre o jogo Minecraft. O texto apresenta um recorte interpretativo da dissertação Genealogia da aprendizagem prática, cuja base reuniu 3.328.669 comentários publicados em 339 vídeos entre 2013 e 2022. O objetivo é compreender o papel de repetição, reconhecimento, emoção, produção e pertencimento na aprendizagem informal e elaborar provocações para a escola. Oito rituais são examinados: incentivo às boas ideias, nostalgia da aprendizagem, conexões, divulgação do próprio canal, reconhecimento de especialistas diversos, debate entre quantidade e qualidade, atribuição de valor à aprendizagem e valorização da comunidade. Os comentários são tratados como rastros situados, não como acesso direto à identidade, à idade ou ao pensamento dos participantes. A análise indica que a aprendizagem se fortalece quando pode ser testada, mostrada, comentada e reconhecida, embora ocorra em uma infraestrutura comercial regida por métricas e regras próprias. Conclui-se que a escola pode criar rituais formativos de circulação de ideias, revisão, autoria e cuidado coletivo sem imitar a lógica de popularidade das plataformas.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem informal; Rituais; Comunidade; Minecraft; YouTube.

ABSTRACT

This article discusses how interaction rituals make learning visible within a community gathered on YouTube around the series *Em Busca da Casa Automática* (In Search of the Automatic House), based on the game Minecraft. The text presents an interpretive excerpt from the dissertation *Genealogy of Practical Learning*, which drew upon a dataset of 3,328,669 comments posted across 339 videos between 2013 and 2022. The aim is to understand the roles of repetition, recognition, emotion, production, and belonging in informal learning, and to offer points for reflection regarding formal schooling. Eight rituals are examined: encouraging good ideas, learning-related nostalgia, making connections, promoting one's own channel, recognizing diverse experts, debating quantity versus quality, assigning value to learning, and valuing the community. The comments are treated as situated traces rather than direct access to the participants' identities, ages, or thoughts. The analysis indicates that learning is strengthened when it can be tested, displayed, discussed, and acknowledged, even though it takes place within a commercial infrastructure governed by its own metrics and rules. The article concludes that schools can create formative rituals involving the circulation of ideas, review processes, authorship, and collective care without imitating the popularity-driven logic of these platforms.

KEYWORDS: Informal learning; Rituals; Community; Minecraft; YouTube.

INTRODUÇÃO

Jogar, assistir, comentar, experimentar uma construção, retornar a um episódio antigo e publicar um vídeo próprio podem integrar um mesmo percurso de aprendizagem. Em plataformas digitais, essas ações aparecem dispersas e nem sempre recebem o nome de estudo. Ainda assim, os participantes formulam perguntas, testam soluções, reconhecem especialistas, avaliam produções e atribuem valor ao que aprenderam. Observar essas práticas amplia o debate educacional sem transformar a plataforma em modelo para a escola.

Este artigo examina rituais identificados na dissertação Genealogia da aprendizagem prática: interações sobre Minecraft no YouTube (SANTOS, 2024). A pesquisa reuniu comentários associados à série Em Busca da Casa Automática, publicada pelo canal Viniccius13. Nos episódios, construções no jogo Minecraft, com destaque para mecanismos de redstone e automação, constituem o centro de uma comunidade longeva. O material analisado não se limita ao conteúdo do produtor. Ele registra respostas, sugestões, memórias, debates e formas de autoprodução que ajudam a compreender como conhecimentos circulam.

O objetivo é interpretar o papel dos rituais na produção social da aprendizagem e discutir o que eles provocam na organização escolar. A pergunta orientadora é: quais condições tornam a aprendizagem reconhecível para os participantes de uma comunidade on-line e como essas condições podem inspirar práticas formativas sem reproduzir a lógica comercial da plataforma?

A justificativa reside em uma tensão. Crianças, adolescentes e adultos aprendem em circuitos que não se organizam segundo séries, disciplinas, tempos de aula ou avaliações formais. A escola, por sua vez, permanece responsável por garantir direitos, sistematizar conhecimentos e enfrentar desigualdades. Aproximar os dois contextos não significa dissolver suas diferenças. Significa interrogar por que determinadas práticas despertam participação continuada, autoria e reconhecimento, ao passo que parte das experiências escolares mantém a aprendizagem invisível até o momento da prova.

O texto desenvolve um recorte teórico-interpretativo de resultados já produzidos, sem nova coleta. Articula a concepção histórico-cultural de aprendizagem de Vygotsky (2007), estudos sobre contextos e culturas de aprendizagem (NATIONAL ACADEMIES OF SCIENCES, ENGINEERING, AND MEDICINE, 2018), comunidades de prática (WENGER, 2015), educomunicação (OROZCO GÓMEZ, 2014), aprendizagem informal em ecologias midiáticas (SCOLARI, 2016) e complexidade (MORIN, 2021). Os exemplos de comentários são parafraseados; nomes e identificadores não são reproduzidos.

APRENDER PARA ALÉM DA FORMA ESCOLAR

Aprendizagem não se restringe à transmissão planejada por uma instituição. A perspectiva histórico-cultural mostra que funções psicológicas se desenvolvem nas relações sociais e são mediadas por signos, instrumentos e pessoas (VYGOTSKY, 2007). O conhecimento não chega a um sujeito isolado como objeto pronto. Ele é apropriado em atividades situadas, por meio da linguagem, da colaboração e de formas culturais de agir.

How People Learn II reforça que aprendizagem envolve conhecimentos prévios, motivação, emoção, metacognição, contexto e cultura (NATIONAL ACADEMIES OF SCIENCES, ENGINEERING, AND MEDICINE, 2018). Esses elementos interagem. Uma pessoa persiste quando atribui significado à tarefa, percebe avanços, dispõe de apoio e consegue monitorar o próprio processo. A separação rígida entre dimensão cognitiva e dimensão afetiva enfraquece a compreensão do fenômeno.

Orozco Gómez (2014) descreve uma expansão dos cenários educativos em uma sociedade atravessada por meios e tecnologias. Aprende-se em diferentes tempos, espaços e relações. Essa multiplicação não extingue a escola, mas questiona seu monopólio simbólico sobre o que conta como conhecimento. Uma habilidade construída em um jogo, em um tutorial ou em uma comunidade pode permanecer sem reconhecimento institucional, mesmo quando exige pesquisa, planejamento, tentativa, erro e comunicação.

Scolari (2016) utiliza o conceito de alfabetismo transmídia para investigar estratégias informais e competências desenvolvidas por jovens em ecologias de comunicação. Nessas ecologias, participantes não são apenas receptores. Produzem, remixam, compartilham, ensinam e aprendem entre pares. A atividade pode deslocar-se entre jogo, vídeo, comentário, fórum e conversa. Cada meio favorece algumas práticas e dificulta outras.

A noção de comunidade de prática ajuda a compreender a regularidade dessas relações. Wenger (2015) define tais comunidades pela presença de um domínio compartilhado, de uma comunidade que interage e de uma prática construída coletivamente. A participação não é homogênea. Alguns membros ocupam o centro, outros contribuem ocasionalmente e muitos acompanham de forma silenciosa. Pertencer não depende apenas de produzir grande volume de mensagens; envolve reconhecer repertórios, valores, problemas e maneiras de participar.

No caso estudado, Minecraft oferece um ambiente de criação baseado em blocos, regras e possibilidades combinatórias. A redstone permite construir circuitos e automações, o que demanda compreensão de relações causais, sequência, espaço, teste e depuração. Os vídeos tornam

procedimentos observáveis. Os comentários acrescentam dúvidas, correções, sugestões, relatos de tentativa e sinais de reconhecimento. A comunidade não se forma apenas porque várias pessoas assistem ao mesmo conteúdo. Ela ganha consistência por repetições e expectativas compartilhadas.

Essas repetições podem ser entendidas como rituais. O termo não designa uma cerimônia formal nem um comportamento mecânico. Indica práticas recorrentes que condensam valores, orientam a participação e renovam vínculos. Um “up” dado a uma sugestão, a visita a um episódio antigo ou a defesa do tempo necessário para produzir um bom vídeo realizam mais do que ações isoladas. Elas informam o que a comunidade considera desejável e como reconhece aprendizagem, autoria e pertencimento.

CONTEXTO DA PESQUISA E LIMITES METODOLÓGICOS

A dissertação que sustenta este artigo analisou 3.328.669 comentários distribuídos em 339 vídeos da série Em Busca da Casa Automática, publicados entre junho de 2013 e dezembro de 2022. Os registros foram coletados no primeiro trimestre de 2023 por meio do YouTube Data Tools e correspondiam a 819.608 identificadores de usuários no conjunto estabilizado (SANTOS, 2024). A magnitude da base exigiu procedimentos computacionais de organização, busca e classificação, combinados à interpretação qualitativa.

Métodos digitais reconhecem que a plataforma participa da constituição do objeto de pesquisa. O que pode ser coletado depende da interface, da API, das políticas de acesso, dos metadados e das decisões da empresa. O pesquisador não observa uma conversa em estado puro. Ele trabalha com rastros produzidos em condições técnicas específicas (OMENA, 2019; VAN ES; SCHÄFER, 2017). Likes, respostas, datas e textos tornam algumas relações visíveis, mas não registram toda a experiência de assistir, jogar ou aprender.

Os comentários foram lidos em articulação com palavras e expressões associadas a tentativa, descoberta, inspiração, emoção e avaliação. O processo conduziu à identificação de rituais e atuações recorrentes. A categoria ritual foi construída interpretativamente; ela não corresponde a uma etiqueta usada pelos próprios participantes. A análise busca relações e padrões, não leis universais aplicáveis a qualquer comunidade.

Há limites que precisam permanecer no centro da argumentação. Um comentário que afirma ter aprendido algo constitui um indício relevante, mas não mede domínio, duração da aprendizagem ou transferência para outra situação. O silêncio de quem apenas assiste não significa ausência de aprendizagem. A contagem de interações também não equivale à intensidade do vínculo. Uma mensagem curta pode ter grande importância para seu autor, e uma sequência numerosa pode resultar de repetição pouco reflexiva.

Os metadados não permitem determinar com segurança idade, gênero, escolaridade ou identidade dos participantes. Embora Minecraft e YouTube façam parte do cotidiano de muitas crianças e muitos adolescentes, o corpus não autoriza afirmar que todo comentarista pertence a essas faixas etárias. O artigo, por isso, evita generalizações demográficas e não reproduz nomes, canais ou trechos identificáveis.

O estudo original adotou cuidados de privacidade e eliminou a base de comentários depois das etapas de pesquisa (SANTOS, 2024). Neste recorte, as manifestações são apresentadas por paráfrases agregadas. O interesse não está em expor indivíduos, mas em compreender formas culturais de interação. Essa decisão também reconhece que disponibilidade pública não elimina a responsabilidade ética do pesquisador.

Outro limite é temporal. O corpus termina em dezembro de 2022. Mudanças posteriores na série, na comunidade ou na plataforma não integram a análise. Os números descrevem o recorte da dissertação e não devem ser lidos como retrato atual do canal. Preservar a delimitação impede que a longevidade do fenômeno se transforme em atualização presumida.

OITO RITUAIS DE APRENDIZAGEM

Os oito rituais sintetizam práticas diferentes, mas relacionadas. Eles aparecem em intensidades variadas e podem coexistir em uma mesma interação. A tabela organiza a interpretação e apresenta uma provocação pedagógica inicial. As possibilidades escolares serão aprofundadas nas seções seguintes.

Tabela 1 – Rituais observados e provocações para a escola

Ritual	Função na comunidade	Provocação pedagógica
Incentivo às boas ideias	Dá visibilidade a sugestões e testa apoio coletivo	Criar canais de proposição e critérios públicos de escolha
Nostalgia da aprendizagem	Reativa memórias, emoções e trajetórias	Retomar produções antigas para reconhecer mudanças
Conexões	Aproxima participantes para dúvidas e projetos	Favorecer ajuda entre pares e redes de colaboração
Meu canal	Marca passagem do consumo à autoria	Garantir espaços de publicação com reflexão sobre audiência
Especialistas diversos	Reconhece saberes distribuídos	Permitir que estudantes ensinem conhecimentos específicos
Quantidade ou qualidade	Negocia ritmo, esforço e expectativa	Discutir tempo de elaboração e critérios de qualidade
Valor da aprendizagem	Nomeia descoberta, inspiração e utilidade	Tornar estratégias e avanços objeto de conversa
Valorização da comunidade	Reafirma pertencimento e continuidade	Cuidar de memória, acolhimento e responsabilidade coletiva

Fonte: elaboração do autor com base em Santos (2024).

INCENTIVO ÀS BOAS IDEIAS

Sugestões de construções e soluções recebiam respostas destinadas a aumentar sua visibilidade. A expressão “up”, muitas vezes publicada sozinha, funcionava como apoio e tentativa de levar a ideia ao produtor do canal. A aprendizagem aparece nesse ritual como formulação de hipótese pública. O participante observa o problema, imagina uma alternativa e a submete ao reconhecimento coletivo.

O gesto é simples, mas revela um valor: ideias podem circular antes de serem executadas. Outros membros ajudam a selecionar propostas, e o produtor mantém a decisão final. O ritual também mostra

que visibilidade e qualidade não são sinônimos. Uma sugestão muito apoiada pode ser inviável, repetida ou incompatível com o projeto. A comunidade precisa combinar entusiasmo com julgamento.

NOSTALGIA DA APRENDIZAGEM

Participantes retornavam a episódios antigos e relacionavam o conteúdo a momentos de sua própria vida. A nostalgia não se restringia à lembrança do entretenimento. Ela recuperava primeiras tentativas, descobertas técnicas e períodos de acompanhamento da série. Rever o vídeo permitia comparar quem se era, o que se sabia e o que passou a ser possível fazer.

Esse ritual atribui espessura temporal à aprendizagem. O progresso deixa de ser uma sequência abstrata e ganha marcos afetivos. Emoções não substituem o conhecimento, mas influenciam atenção, memória e persistência (NATIONAL ACADEMIES OF SCIENCES, ENGINEERING, AND MEDICINE, 2018). A comunidade conserva arquivos que permitem revisitar seu próprio percurso.

CONEXÕES

Pedidos de ajuda, convites para projetos e respostas técnicas aproximavam pessoas que não se conheciam fora da plataforma. O vínculo podia ser breve ou continuar em outros espaços. A conexão sustentava aprendizagem entre pares: uma dúvida encontrava alguém com experiência específica, e uma solução podia gerar nova pergunta.

Não se deve idealizar essa sociabilidade. Nem toda tentativa recebia resposta, conflitos podiam surgir e a arquitetura da plataforma distribuía visibilidade de modo desigual. Mesmo assim, as conexões mostram que a aprendizagem não dependia apenas de uma relação vertical entre produtor e audiência. Conhecimentos circulavam lateralmente.

MEU CANAL

A divulgação de um canal próprio representava a passagem do acompanhamento para a produção. Alguns participantes relatavam inspiração para gravar vídeos, explicar mecanismos ou mostrar construções. A autoria exigia planejar, executar, registrar, editar e enfrentar a avaliação pública. Produzir conteúdo tornava o conhecimento observável e suscetível a comentários.

O ritual também continha normas. Pedidos genéricos de inscrição podiam ser rejeitados quando não demonstravam contribuição ou relação com a comunidade. A autopromoção ganhava legitimidade quando acompanhada de prática, qualidade ou reciprocidade. Esse limite revela que a participação era regulada por valores coletivos, ainda que não escritos em um regulamento formal.

ESPECIALISTAS DIVERSOS

A comunidade reunia conhecimentos distribuídos. Alguns participantes dominavam redstone; outros reconheciam versões do jogo, referências históricas da série, técnicas de edição ou informações enciclopédicas. A especialização não dependia de certificado. Ela era reconhecida pela capacidade de contribuir para um problema e sustentar uma explicação.

Essa diversidade enfraquece a imagem de um único centro de saber. O produtor permanecia referência, mas não detinha todas as respostas. A organização aproxima-se das comunidades de prática,

nas quais repertórios são construídos na participação e membros ocupam posições variadas (WENGER, 2015). O especialista em um assunto pode ser aprendiz em outro.

MAIS CONTEÚDO OU MAIS QUALIDADE?

Comentários debatiam a frequência dos episódios e o tempo dedicado à produção. Parte da audiência desejava novas publicações com maior rapidez; outra parte defendia o cuidado técnico e reconhecia compromissos pessoais do produtor. O ritual negociava expectativas sobre quantidade, qualidade, trabalho e vida.

Essa discussão torna visível algo frequentemente ocultado: produzir exige tempo. A obra final não surge de modo instantâneo. Planejamento, gravação, erro, reconstrução e edição integram o processo. Ao defender qualidade, participantes atribuíam valor ao esforço; ao pedir frequência, expressavam desejo de continuidade. A tensão não se resolve por uma regra única, mas educa a comunidade sobre limites e escolhas.

VALOR DA APRENDIZAGEM

Participantes relatavam inspiração, compreensão e uso do que haviam observado. Em vez de apenas elogiar o vídeo, nomeavam efeitos sobre sua capacidade de construir, resolver problemas ou criar. O ritual transforma aprendizagem em tema da conversa. Quem aprende reconhece uma mudança e a comunica.

Esse reconhecimento tem dimensão metacognitiva. Falar sobre a estratégia utilizada, a dificuldade superada ou a ideia adaptada ajuda a organizar o próprio percurso. A plataforma não garante profundidade reflexiva, mas oferece uma superfície pública na qual a experiência pode ser narrada e receber resposta.

VALORIZAÇÃO DA COMUNIDADE

Mensagens de gratidão, acolhimento e reconhecimento reafirmavam a importância da série e das relações construídas. O valor não recaía apenas sobre um tutorial isolado. Participantes celebravam continuidade, memória coletiva e qualidade dos vínculos. A comunidade tornava-se parte da razão para permanecer.

O pertencimento sustenta a aprendizagem porque reduz o caráter solitário da dificuldade. Errar pode ser suportável quando o grupo reconhece a tentativa e oferece caminhos. Ao mesmo tempo, pertencimento pode gerar fronteiras e exclusões. Valorizar a comunidade exige observar quem consegue participar, quais comportamentos são aceitos e como conflitos são mediados.

VISIBILIDADE, RECONHECIMENTO E PERTENCIMENTO

Os rituais convergem em três condições. A primeira é a visibilidade da prática. Construções, vídeos, sugestões e comentários mostram processos e produtos. A segunda é o reconhecimento. Likes, respostas, agradecimentos e referências atribuem valor, ainda que de forma desigual. A terceira é o pertencimento, produzido por memória, linguagem compartilhada e expectativa de continuidade.

Aprender em comunidade não significa eliminar assimetrias. O canal possui um produtor central, e a plataforma ordena interações por mecanismos que não são definidos coletivamente. Alguns comentários ganham destaque; muitos permanecem sem resposta. A audiência depende de conexão, dispositivo, repertório e tempo. A aparente abertura convive com desigualdades técnicas, sociais e algorítmicas.

As métricas merecem cuidado. Likes e inscrições funcionam como sinais de reconhecimento, mas não medem aprendizagem. Podem favorecer ideias populares, humor, oportunidade temporal ou visibilidade prévia. Quando o número se torna objetivo exclusivo, práticas complexas são reduzidas a comparação. A pesquisa, por isso, interpreta métricas junto a textos, contextos e recorrências, sem tomá-las como equivalentes a qualidade.

Morin (2021) propõe compreender fenômenos complexos sem reduzir o todo às partes isoladas. Essa orientação ajuda a ler a comunidade. Nenhum ritual explica sozinho sua permanência. Produção, emoção, técnica, regras, plataforma, liderança e relações entre pares se afetam mutuamente. A aprendizagem emerge dessas conexões e não de uma variável única.

A genealogia proposta por Santos (2024) utiliza uma metáfora para descrever transmissão e transformação de princípios e estilos na comunidade. Participantes aprendem com uma referência, adaptam procedimentos, ensinam outros e produzem novas ramificações. A metáfora não deve ser aplicada como lei geral. Ela organiza uma interpretação situada e convida a observar linhagens de influência, critérios de excelência e mudanças na prática.

O reconhecimento possui caráter formativo quando informa o que foi bem realizado e abre possibilidade de revisão. Um elogio genérico pode motivar; uma resposta que identifica uma solução, sugere ajuste ou explica um erro amplia seu valor pedagógico. A comunidade oferece exemplos de ambos os tipos. Para a escola, a questão decisiva não é aumentar o volume de aprovação, mas qualificar os retornos.

PROVOCAÇÕES PARA A ESCOLA

A escola não precisa transformar estudantes em influenciadores nem converter cada atividade em publicação aberta. Sua responsabilidade inclui proteção, equidade, sistematização do conhecimento e convivência democrática. Os rituais analisados interessam como perguntas para o desenho pedagógico: onde as ideias circulam, como processos se tornam visíveis, quem pode ensinar, como a memória é retomada e quais formas de reconhecimento orientam a aprendizagem?

Uma primeira possibilidade é instituir um ritual de boas ideias. Ao iniciar um projeto, a turma registra hipóteses em um mural físico ou ambiente protegido. As propostas são agrupadas, discutidas segundo critérios e revistas durante o trabalho. A escolha não depende de popularidade. O professor pode combinar relevância, viabilidade, originalidade e relação com o objetivo curricular. Ideias não selecionadas permanecem no repertório e podem ganhar novo uso.

Uma segunda possibilidade é tornar a revisão um ritual. Versões iniciais e finais são comparadas, com comentários sobre mudanças e estratégias. Essa prática aproxima-se da nostalgia da aprendizagem

sem depender de uma distância de anos. O estudante olha para uma produção anterior, reconhece limites e identifica avanços. Portfólios, diários e registros de processo ajudam a construir memória formativa.

Uma terceira possibilidade é distribuir especialidades. Em projetos, estudantes podem assumir temporariamente papéis de referência: pesquisa de fontes, organização de dados, edição, acessibilidade, revisão textual ou apresentação. O papel não deve cristalizar rótulos. Ele reconhece uma contribuição e inclui a responsabilidade de ensinar colegas. Rodízios garantem que todos aprendam e ensinem.

A autoria pode ser estimulada em circuitos graduais. Uma produção começa no grupo, circula na turma, alcança outra turma e somente depois, se houver finalidade e proteção adequadas, chega a público externo. Em cada etapa, estudantes discutem audiência, direitos autorais, privacidade e permanência digital. Publicar deixa de ser recompensa automática e torna-se decisão editorial.

O debate entre quantidade e qualidade pode orientar o planejamento. Em vez de acumular tarefas, professor e turma analisam o tempo necessário para pesquisa, teste e revisão. Prazos intermediários tornam o esforço visível. Rubricas simples ajudam a definir qualidade sem padronizar todas as soluções. Quando há atraso, a conversa examina causas e prioridades, sem romantizar sobrecarga.

Também é possível criar rituais de encerramento nos quais estudantes respondam a três perguntas: o que consegui fazer, qual ajuda foi decisiva e o que ainda quero investigar? As respostas não substituem a avaliação docente, mas fornecem evidências de metacognição e pertencimento. A contribuição de colegas aparece como parte legítima da aprendizagem, sem apagar autoria individual.

O reconhecimento escolar precisa escapar da lógica de ranking. Destaques podem valorizar diferentes dimensões: pergunta potente, revisão cuidadosa, explicação acessível, persistência, colaboração e contribuição ao bem comum. Critérios rotativos reduzem a concentração de prestígio nos mesmos estudantes. O objetivo é ampliar possibilidades de participação e não produzir uma vitrine permanente.

Por fim, a comunidade de sala requer memória. Registros de projetos, glossários, tutoriais produzidos pelos estudantes e relatos de decisões podem compor um acervo acessível às turmas seguintes, conforme regras de proteção e consentimento. O conhecimento deixa de desaparecer ao final do bimestre e integra uma história coletiva da escola.

DIFERENÇAS QUE NÃO PODEM SER APAGADAS

As provocações não autorizam equivalência entre YouTube e escola. A plataforma organiza atenção por métricas, publicidade, recomendação e interesses empresariais. A escola possui finalidade pública e compromisso com direitos de aprendizagem. Em uma comunidade on-line, a participação pode ser abandonada; na escolarização obrigatória, presença, avaliação e certificação envolvem relações institucionais mais densas.

O professor também não corresponde ao produtor de conteúdo. Sua tarefa inclui planejar progressões, acompanhar quem não se manifesta, diversificar formas de acesso, mediar conflitos e

avaliar com responsabilidade. Comentários visíveis não representam todos os estudantes. Alguns aprendem em silêncio, precisam de mais tempo ou preferem outras linguagens. Rituais escolares devem multiplicar formas de participação.

A proteção de crianças e adolescentes impõe limites à exposição. Contas pessoais, métricas abertas e coleta desnecessária de dados não são requisitos para desenvolver autoria e colaboração. Ambientes institucionais, trabalhos offline e apresentações presenciais podem realizar objetivos semelhantes. Quando uma plataforma é utilizada, finalidade, necessidade, acesso e destino dos registros precisam ser compreensíveis.

Há ainda o risco de transformar todo interesse juvenil em instrumento escolar. Minecraft pode ser objeto legítimo de estudo ou criação, mas não precisa justificar cada conteúdo. A apropriação escolar deve preservar espaço para o brincar e para culturas que não respondem a uma meta curricular. Escutar os participantes inclui aceitar que algumas práticas percam sentido quando formalizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os rituais observados na comunidade reunida em torno de Em Busca da Casa Automática mostram que aprendizagem, emoção, produção e reconhecimento se entrelaçam. Ideias são propostas e apoiadas; episódios antigos reativam memórias; participantes conectam-se; espectadores tornam-se autores; especialistas diversos são reconhecidos; qualidade e frequência são negociadas; descobertas são nomeadas; a comunidade celebra sua continuidade.

Essas práticas não provam, sozinhas, domínio de conteúdos nem descrevem todos os participantes. Os comentários são rastros condicionados pela arquitetura da plataforma e pelo recorte da pesquisa. A análise ganha rigor quando explicita tais limites e recusa a equivalência entre métrica, identidade e aprendizagem.

Para a escola, a contribuição central está menos no uso do Minecraft ou do YouTube e mais no desenho de condições formativas. Aprender torna-se perceptível quando estudantes podem testar, mostrar, revisar, ensinar e reconhecer contribuições. Rituais de boas ideias, memória, ajuda entre pares, autoria e encerramento podem fortalecer essas condições sem importar rankings ou exposição pública.

A escola possui algo que a plataforma não oferece por si: compromisso deliberado com equidade, proteção e acesso ao conhecimento sistematizado. Ao acolher aprendizagens que circulam fora de seus muros e submetê-las à reflexão crítica, ela não perde sua identidade. Amplia sua capacidade de formar comunidades nas quais produzir conhecimento e cuidar das relações sejam partes do mesmo trabalho.

REFERÊNCIAS

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

NATIONAL ACADEMIES OF SCIENCES, ENGINEERING, AND MEDICINE. **How people learn II: learners, contexts, and cultures**. Washington, DC: The National Academies Press, 2018. DOI: 10.17226/24783.

OMENA, Janna Joceli. O que são métodos digitais? In: OMENA, Janna Joceli (org.). **Métodos digitais: teoria-prática-crítica**. Lisboa: ICNOVA, 2019. p. 5-15.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação: recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

SANTOS, Marcelo Augusto Pereira dos. **Genealogia da aprendizagem prática: interações sobre Minecraft no YouTube**. 2024. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

SCOLARI, Carlos Alberto. Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. **TELOS: Cuadernos de Comunicación e Innovación**, Madrid, n. 103, p. 1-9, fev./mar. 2016.

VAN ES, Karin; SCHÄFER, Mirko Tobias (org.). **The datafied society: studying culture through data**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WENGER, Étienne. **Communities of practice: a brief introduction**. 2015. Disponível em: https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/. Acesso em: 31 jul. 2026.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA AOS USOS SOCIAIS DA ESCRITA

LITERACY AND LITERACY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: FROM PHONOLOGICAL AWARENESS TO THE SOCIAL USES OF WRITING

MÁRCIA MARIA DE QUEIROZ CAMARGO
Graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo – (2014).

RESUMO

O processo de aquisição da língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um dos eixos mais decisivos e complexos da educação básica contemporânea. O presente artigo dissertativo analisa a indissociabilidade entre a alfabetização — compreendida como a apropriação sistemática do sistema de escrita alfabética e ortográfica — e o letramento, entendido como o desenvolvimento e a consolidação dos usos sociais da leitura e da escrita em múltiplos gêneros discursivos. Fundamentando-se nas contribuições teóricas da psicogênese da língua escrita (Emília Ferreiro e Ana Teberosky), da perspectiva histórico-cultural (Lev Vygotsky), dos estudos sobre letramento e letramentos múltiplos (Magda Soares, Brian Street, Roxane Rojo) e dos aportes da psicologia cognitiva e da neurociência (consciência fonológica e fonêmica), o trabalho examina as etapas do desenvolvimento conceitual da escrita infantil, a pertinência da instrução explícita nas relações fonema-grafema, as políticas públicas curriculares vigentes (com foco na Base Nacional Comum Curricular - BNCC) e os desafios socioeconômicos que atravessam as salas de aula. Demonstra-se que a superação da dicotomia histórica entre métodos fônicos puros e abordagens sociodiscursivas reside no conceito de "alfabetizar

letrando", em que a aprendizagem técnica do código se dá imersa em práticas reais e significativas de produção e interpretação de textos.

Palavras-chave: Afalbetização; Letramento; Educação.

SUMMARY

The process of acquiring written language in the early years of elementary school constitutes one of the most decisive and complex axes of contemporary basic education. This dissertation article analyzes the inseparability between literacy — understood as the systematic appropriation of the alphabetic and orthographic writing system — and literacy, understood as the development and consolidation of the social uses of reading and writing in multiple discursive genres. Based on the theoretical contributions of the psychogenesis of written language (Emília Ferreiro and Ana Teberosky), the historical-cultural perspective (Lev Vygotsky), studies on literacy and multiple literacies (Magda Soares, Brian Street, Roxane Rojo) and the contributions of cognitive psychology and neuroscience (phonological and phonemic awareness), the work examines the stages of conceptual development of children's writing, the relevance of explicit instruction in relationships phoneme-grapheme, current public curricular policies (focusing on the National Common Curricular Base - BNCC) and the socioeconomic challenges that permeate classrooms. It is demonstrated that overcoming the historical dichotomy between pure phonic methods and socio-discursive approaches resides in the concept of "literacy by literacy", in which the technical learning of the code takes place immersed in real and meaningful practices of producing and interpreting texts.

Keywords: Literacy; Literacy; Education.

INTRODUÇÃO

O ingresso formal nos anos iniciais do Ensino Fundamental marca um ponto de inflexão na trajetória formativa da criança. É nessa etapa que a relação com a cultura escrita deixa de ser prioritariamente incidental e passa a ser objeto de ensino sistemático, intencional e reflexivo. A apropriação da leitura e da escrita não representa apenas a aquisição de uma ferramenta técnica de decodificação e registro; constitui uma transformação qualitativa nos processos mentais superiores, ampliando a capacidade de abstração, a autonomia expressiva e o exercício pleno da cidadania.

Historicamente, o debate educacional brasileiro e internacional acerca dos métodos de alfabetização foi polarizado por disputas metodológicas: de um lado, os defensores dos métodos sintéticos e analíticos tradicionais (fônico, silábico, global), focados quase que exclusivamente na correspondência grafofonêmica; de outro, os partidários de correntes sociointeracionistas e construtivistas que, em muitos momentos, priorizaram o contato global com o texto em detrimento da instrução explícita sobre a estrutura do sistema alfabético. Essa polarização gerou distorções práticas: salas de aula onde se treinava mecanicamente a junção de sílabas sem significado social, ou ambientes letrados onde se presumia que o domínio técnico do código ocorreria de forma puramente espontânea.

Diante desse cenário, a cunhagem e a consolidação do conceito de letramento trouxeram uma reformulação epistemológica fundamental. Tornou-se evidente que ensinar a ler e escrever requer trabalhar com duas dimensões simultâneas e interdependentes: o domínio do sistema de escrita alfabética (SEA) e o engajamento competente nas práticas sociais mediadas pela escrita. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece os dois primeiros anos do Ensino Fundamental como o período fulcral para a consolidação desse processo, desafiando a escola a articular a instrução sistemática com a multiplicidade de gêneros que circulam na sociedade contemporânea, incluindo os letramentos digitais.

O presente artigo dissertativo tem por finalidade analisar em profundidade as bases conceituais, metodológicas, psicolinguísticas e políticas da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Investiga-se como a criança constrói hipóteses sobre a escrita, qual a função da consciência metalinguística no processo de decodificação e codificação, de que modo o trabalho com gêneros discursivos reais confere sentido ao ato de ler, e quais são os principais desafios didáticos e socioeconômicos para a garantia de uma alfabetização equitativa e emancipadora.

DESENVOLVIMENTO

Para compreender a dinâmica pedagógica dos anos iniciais, é indispensável estabelecer a diferenciação e a complementaridade entre os conceitos de alfabetização e letramento, conforme teorizado por Magda Soares.

A alfabetização refere-se à apropriação do sistema alfabético e ortográfico de escrita. É o processo de aquisição da tecnologia da escrita, que envolve o domínio da mecânica da conversão entre grafemas (letras) e fonemas (sons da fala), a compreensão das propriedades do sistema alfabético (como a estabilidade das letras, a linearidade e a direcionalidade) e o desenvolvimento das habilidades psicomotoras e visuais de traçado e decodificação. A pessoa alfabetizada é aquela que sabe decodificar e codificar o código escrito.

O letramento designa o estado ou condição de quem faz uso competente e reflexivo da leitura e da escrita para atender a demandas sociais, profissionais, culturais e pessoais. Originado a partir da necessidade de explicar os efeitos sociais da escrita, o letramento ultrapassa o domínio do código: diz respeito à capacidade de ler criticamente uma notícia, interpretar gráficos, redigir uma mensagem formal, fruir um poema ou compreender bulas e manuais.

A prática do "alfabetizar letrando”, separar essas duas dimensões no cotidiano escolar produz distorções pedagógicas. Uma criança pode ser alfabetizada (saber juntar letras e ler frases curtas), mas permanecer iletrada (incapaz de identificar a função social de um texto ou inferir sentidos implícitos).

Inversamente, a imersão em ambientes letrados sem o domínio técnico da estrutura alfabética gera insegurança e atrasos na fluência leitora. Portanto, alfabetizar letrando significa orientar a apropriação técnica do código sempre por meio de situações significativas, contextualizadas em textos e práticas reais.

A partir das pesquisas seminais de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, fundamentadas na epistemologia genética de Jean Piaget, a compreensão sobre a alfabetização sofreu uma revolução conceitual. As autoras demonstraram que a criança não é uma receptora passiva de estímulos visuais ou auditivos, mas uma pesquisadora ativa que elabora hipóteses conceituais sobre o funcionamento da escrita antes mesmo de chegar à escola regular.

Ferreiro e Teberosky descreveram a evolução psicogenética da escrita em níveis sucessivos:

No nível pré-silábico a criança não estabelece correspondência entre a grafia e a pauta sonora da fala. Inicialmente, não diferencia desenho de escrita; posteriormente, exige uma quantidade mínima de caracteres (critério de quantidade) e variedade de letras (critério de variedade) para que algo "possa ser lido", frequentemente associando o tamanho da palavra ao tamanho físico do objeto real (realismo nominal).

No nível silábico ocorre a grande virada conceitual: a criança compreende que a escrita representa a sonoridade da língua e passa a atribuir a cada letra o valor de uma sílaba oral. Pode apresentar-se em duas fases: *Sem valor sonoro convencional:* Qualquer letra é utilizada para representar uma sílaba (exemplo: escrever "X M T" para "CA-VA-LO"). *Com valor sonoro convencional:* Utilizam-se letras cuja sonoridade corresponde a fonemas da sílaba representada, prioritariamente as vogais ou consoantes salientes (exemplo: escrever "C A L" ou "A A O" para "CA-VA-LO").

No nível silábico-alfabético fase de transição e conflito cognitivo, na qual a criança ora atribui uma letra para uma sílaba inteira, ora percebe que a sílaba é composta por unidades menores (fonemas), coexistindo representações mistas (exemplo: escrever "CAVLO" para "CAVALO").

No nível alfabético a criança compreende o princípio alfabético fundamental: cada fonema corresponde a uma unidade gráfica (grafema), percebendo que a sílaba é segmentável em sons elementares. Ela passa a escrever todas as letras necessárias para formar a palavra, ainda que cometa desvios ortográficos (exemplo: escrever "KAZA" em vez de "CASA").

O nível ortográfico trata-se da consolidação e do refinamento do sistema alfabético, no qual o estudante internaliza as irregularidades da língua, as convenções gramaticais, os encontros consonantais complexos, os dígrafos e a acentuação gráfica.

Essa perspectiva exige que o professor dos anos iniciais atue como diagnosticador contínuo das hipóteses infantis, planejando intervenções didáticas que gerem desequilíbrios cognitivos adequados para que a criança avance de um estágio para o seguinte.

Paralelamente às abordagens construtivistas, as pesquisas no campo da psicologia cognitiva e da neurociência da leitura destacaram o papel indispensável da **consciência metalinguística**, com ênfase primordial na **consciência fonológica**.

A consciência fonológica é a habilidade reflexiva e metalinguística de identificar, isolar, manipular e segmentar as unidades sonoras da fala em seus diferentes níveis:

A neurociência cognitiva demonstra que o cérebro humano não evoluiu biologicamente com um circuito genético pronto para a leitura (ao contrário do que ocorre com a fala). A leitura exige a reciclagem neuronal de áreas visuais e auditivas do córtex temporal e occipital. Para que o reconhecimento automático de palavras ocorra, a instrução sistemática e explícita das relações entre fonemas e grafemas — articulada a jogos fonológicos, parlendas e cantigas populares — é determinante para a fluência leitora e a precisão ortográfica. O letramento ganha concretude pedagógica quando as atividades de leitura e escrita tomam como objeto de ensino os **gêneros discursivos**, conforme formulados por Mikhail Bakhtin. A língua se manifesta historicamente por meio de formas relativamente estáveis de enunciados que respondem a esferas sociais de comunicação.

No cotidiano dos anos iniciais, os estudantes devem ter contato com uma tipologia diversificada de gêneros textuais:

Esfera Literária e Artística: Contos de fadas, poemas, fábulas, histórias em quadrinhos, canções populares e lendas folclóricas. Promovem a imaginação, a sensibilidade estética e a apropriação de vocabulário refinado.

Esfera Instrucional e Normativa: Regras de jogos e brincadeiras, receitas culinárias, combinados de convivência em sala e manuais simples. Ensinam a estrutura de ordenação temporal, imperativos verbais e precisão discursiva.

Esfera Cotidiana e Interpessoal: Bilhetes, convites, cartas, mensagens instantâneas e listas de compras. Mostram a função comunicativa imediata da escrita na organização das relações humanas.

Esfera Jornalística e de Divulgação Científica: Notícias infantis, manchetes, verbetes de enciclopédia e curiosidades sobre animais e natureza. Fomentam a curiosidade científica, a localização de informações explícitas e a distinção entre fato e opinião.

Além disso, a contemporaneidade impõe o trabalho com os **multiletramentos** (Roxane Rojo), que contemplam a diversidade cultural e a multiplicidade semiótica dos textos digitais. A criança do século XXI lê e produz textos que integram palavras, imagens estáticas, vídeos, sons e hiperlinks. Trabalhar

com os multiletramentos na alfabetização não implica abandonar o livro impresso, mas preparar o estudante para navegar criticamente pelas narrativas hipermidiáticas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reorganizou o currículo de Língua Portuguesa para os anos iniciais ao articular quatro eixos fundamentais de práticas de linguagem:

Leitura/Escuta: Desenvolvimento da decodificação, compreensão, inferência, localização de informações e apreciação estética.

Produção de Textos: Planejamento, escrita coletiva e individual, revisão, reescrita e edição de diferentes gêneros textuais.

Oralidade: Participação em conversas dirigidas, reconto oral de histórias, exposições simples e escuta atenta dos pares.

Análise Linguística/Semiótica: Apropriação sistemática do SEA, reflexão fonológica, segmentação de palavras, pontuação e convenções ortográficas.

A BNCC estabelece que a alfabetização sistemática deve ser prioritariamente consolidada até o término do 2º ano do Ensino Fundamental, reservando o 3º ao 5º ano para o aprofundamento das competências leitoras e produtoras de textos complexos e a consolidação das regularidades e irregularidades ortográficas.

No que tange à avaliação, a concepção atual afasta os modelos punitivos e classificatórios. A avaliação da alfabetização deve ser **formativa, contínua e diagnóstica**. Instrumentos como a sondagem periódica da escrita (ditado de palavras de um mesmo campo semântico seguido de frase), o registro anedótico de intervenções e o portfólio de produções textuais permitem ao docente acompanhar os avanços conceituais de cada criança e ajustar seu planejamento pedagógico em tempo hábil.

A avaliação no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige uma profunda mudança de paradigma, distanciando-se em definitivo dos métodos punitivos, classificatórios e meramente somativos que historicamente marcaram a cultura escolar. Em vez de quantificar erros ou medir produtos finais descontextualizados, o ato de avaliar a aquisição da linguagem escrita precisa ser compreendido como uma investigação clínica, pedagógica e contínua das operações cognitivas que a criança realiza. Quando concebida de forma diagnóstica e formativa, a avaliação acolhe o erro não como uma falha moral ou disciplinar, mas como um indicador construtivo e indispensável que revela as hipóteses provisórias formuladas pelo estudante sobre as regras do sistema alfabético.

Nesse cenário, instrumentos qualitativos ganham papel central para orientar a mediação docente no cotidiano da sala de aula. A sondagem periódica da escrita destaca-se como um recurso metodológico rigoroso no qual o professor dita uma sequência criteriosa de palavras de um mesmo campo semântico, decrescendo das polissílabas até as monossílabas e finalizando com uma frase contextualizada. A

posterior leitura que a criança faz do próprio registro, apontando com o dedo cada segmento gráfico, permite desvendar se o raciocínio subjacente ainda opera no nível pré-silábico, se já reconhece a pauta sonora no estágio silábico, se vivencia o conflito silábico-alfabético ou se já domina a base alfabética e ortográfica. Essa estratégia impede julgamentos precipitados e fornece subsídios concretos para o planejamento de desafios adequados à zona de desenvolvimento de cada aluno.

Paralelamente, a observação diária registrada em anotações anedóticas e a organização longitudinal de portfólios complementam esse diagnóstico contínuo. Enquanto as notas descritivas capturam atitudes espontâneas, interações em duplas de trabalho e a curiosidade diante de textos reais, o portfólio documenta o percurso autoral do estudante por meio de produções textuais diversificadas ao longo do tempo. Esse acervo reflexivo não serve apenas para que o educador reoriente suas rotinas e crie agrupamentos produtivos em tempo hábil, mas também possibilita que a própria criança visualize seus avanços, fortaleça sua autoconfiança e compreenda a escrita como uma conquista processual, transformando a prática avaliativa em um ato permanente de escuta, acolhimento e garantia do direito pleno de aprender.

Assim, ao consolidar essa abordagem dinâmica e integradora, a avaliação deixa de ser um instrumento de exclusão ou de rotulação precoce e passa a cumprir sua verdadeira função social e ética no contexto escolar. A documentação sistemática das conquistas infantis aproxima os educadores das reais necessidades de suas turmas, fortalece o diálogo transparente e formativo com as famílias sobre as etapas do desenvolvimento e assegura que nenhum estudante fique para trás diante de eventuais barreiras na apropriação do código. Em última análise, avaliar a alfabetização por meio de um olhar sensível, processual e reflexivo é garantir que o ingresso no universo da leitura e da escrita ocorra como um processo emancipatório, no qual cada avanço conceitual seja reconhecido como um passo legítimo em direção à conquista da plena cidadania letrada.

Apesar dos avanços teóricos, a concretização da alfabetização plena para todas as crianças brasileiras enfrenta barreiras estruturais significativas. O analfabetismo funcional e as lacunas no aprendizado da leitura no final do ciclo de alfabetização atingem desproporcionalmente populações em vulnerabilidade socioeconômica, acentuando as desigualdades de raça, classe e localização geográfica.

Os principais desafios incluem:

Formação Inicial e Continuada de Professores: Muitos cursos de Pedagogia ainda priorizam abordagens teóricas genéricas, dedicando pouco espaço à didática específica da alfabetização, à fonologia aplicada e à intervenção prática perante dificuldades de aprendizagem.

Recursos Materiais e Espaciais: A escassez de acervos literários infantis diversificados nas salas de aula (cantos de leitura) e a ausência de materiais didáticos estruturados que integrem ludicidade e rigor conceitual.

Impactos Pós-Pandêmicos e Lacunas de Socialização: O isolamento e o fechamento prolongado das escolas deixaram déficits profundos na aquisição da escrita em coortes inteiras de estudantes, exigindo políticas robustas de recomposição das aprendizagens baseadas em diagnósticos precisos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e o letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental constituem processos dialéticos, complementares e inseparáveis. Superar as antigas disputas dicotômicas entre o treino mecânico do código e a mera imersão espontânea em textos é o imperativo pedagógico do nosso tempo. A criança precisa tanto do ensino explícito e reflexivo sobre as regularidades e propriedades do sistema alfabético quanto da experiência vibrante e significativa de interagir com textos autênticos em contextos sociais reais.

O ato de alfabetizar letrando reconhece o estudante como sujeito ativo de seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e afetivo. Ao mesmo tempo, eleva o papel do professor a uma posição central de mediador estratégico, cujas intervenções intencionais e planejadas desafiam as hipóteses infantis, constroem a consciência fonológica e abrem as portas da cultura letrada.

Garantir que toda criança conclua os primeiros anos do Ensino Fundamental plenamente alfabetizada e letrada não é apenas uma meta técnica dos currículos educacionais; é uma condição inegociável de justiça social, de equidade formativa e de democratização do conhecimento. Quando a escola cumpre essa missão, ela não apenas ensina a ler as palavras grafadas no papel, mas capacita o indivíduo a interpretar, questionar e transformar o mundo em que vive.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

ROJO, Roxane (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



AS CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS

CONTRIBUTIONS OF NEUROSCIENCE TO LITERACY IN THE EARLY YEARS

MARIA DO CARMO BORGES FREIRE
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2015); Professora de Educação Infantil no CEI Ver. João Carlos Fairbanks

RESUMO

A alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa um dos maiores desafios da educação brasileira, especialmente diante da necessidade de assegurar que todos os estudantes desenvolvam competências de leitura e escrita capazes de favorecer sua participação crítica e autônoma na sociedade. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre alfabetização, letramento e neuroeducação, evidenciando como esses elementos se articulam na construção de práticas pedagógicas mais significativas para o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em produções científicas clássicas e contemporâneas sobre alfabetização, linguagem, desenvolvimento cognitivo e neurociência aplicada à educação, além da análise de documentos normativos que orientam a educação básica brasileira. O estudo evidencia que a aprendizagem da leitura e da escrita depende da integração entre o ensino sistemático do sistema de escrita alfabética, a inserção dos estudantes em práticas sociais de leitura e escrita e a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. Os resultados apontam que a atuação intencional do professor, aliada ao planejamento de experiências diversificadas e contextualizadas, favorece o desenvolvimento da consciência fonológica, da memória operacional, da compreensão leitora e da produção escrita, contribuindo para uma alfabetização significativa, inclusiva e comprometida com a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Neuroeducação; Anos Iniciais; Aprendizagem.

ABSTRACT

Literacy instruction in the early years of elementary education represents one of the greatest challenges in Brazilian education, particularly given the need to ensure that all students develop reading and writing

skills that enable their critical and autonomous participation in society. In this context, this article aims to analyze the relationship between basic literacy (*alfabetização*), broader literacy practices (*letramento*), and neuroeducation, highlighting how these elements interconnect to shape more meaningful pedagogical practices for the teaching-learning process. This is a qualitative study based on a literature review of classic and contemporary scholarly works regarding literacy, language, cognitive development, and neuroscience applied to education, as well as an analysis of regulatory documents guiding Brazilian basic education. The study demonstrates that learning to read and write depends on integrating the systematic teaching of the alphabetic writing system, immersing students in social reading and writing practices, and understanding the cognitive processes involved in learning. The results indicate that intentional teacher action, combined with the planning of diverse and contextualized experiences, fosters the development of phonological awareness, working memory, reading comprehension, and writing skills, thereby contributing to a meaningful, inclusive literacy process committed to the holistic development of students.
Keywords: Literacy; Literacy practices; Neuroeducation; Early years; Learning.

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui um dos processos mais relevantes da Educação Básica, pois representa a porta de entrada para a construção de novos conhecimentos, para o desenvolvimento da autonomia intelectual e para a participação efetiva do estudante nas práticas sociais mediadas pela linguagem. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a aprendizagem da leitura e da escrita ultrapassa a simples aquisição do código alfabético, envolvendo a compreensão de diferentes usos da língua, a formação do pensamento crítico e a ampliação das possibilidades de interação com o mundo (RELVAS, 2020).

Apesar dos avanços das pesquisas na área e da consolidação de políticas públicas voltadas à alfabetização, ainda persistem desafios relacionados à garantia do direito de aprender, às desigualdades educacionais e à necessidade de adoção de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas. Esse cenário justifica a realização do presente estudo, considerando a importância de compreender os fatores que favorecem uma alfabetização de qualidade e socialmente significativa (CAMPELO, 2022).

Diante dessa realidade, esse estudo tem como objetivo geral analisar a relação entre alfabetização, letramento e neuroeducação no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando como a integração desses campos do conhecimento pode contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Como objetivos específicos, busca-se discutir as diferenças e complementaridades entre alfabetização e letramento; compreender a contribuição da neuroeducação para os processos de aprendizagem da leitura e da escrita; analisar o papel da memória operacional, da consciência fonológica e de outras funções cognitivas no desenvolvimento das habilidades leitoras; e

refletir sobre estratégias pedagógicas capazes de favorecer uma aprendizagem significativa, inclusiva e alinhada às demandas educacionais contemporâneas.

Para alcançar esses objetivos, o estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, baseada na análise de obras de referência sobre alfabetização, letramento, desenvolvimento cognitivo e neurociência aplicada à educação, além de documentos oficiais que orientam a alfabetização na educação brasileira. Inicialmente, são discutidos os fundamentos conceituais da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando sua complementaridade e relevância para a formação integral dos estudantes.

Em seguida, apresentam-se reflexões acerca das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita, enfatizando a importância da mediação docente e da utilização de metodologias contextualizadas. Posteriormente, aborda-se a contribuição da neuroeducação para a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, com destaque para a memória operacional, a consciência fonológica e as funções executivas. Por fim, são apresentadas as considerações decorrentes da análise realizada, reafirmando a necessidade de uma alfabetização que articule conhecimentos científicos, práticas pedagógicas qualificadas e o compromisso com o direito de aprendizagem de todas as crianças.

A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A alfabetização e o letramento constituem dimensões centrais da formação escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente porque é nesse período que a criança sistematiza sua relação com a leitura, a escrita, a oralidade e os diferentes usos sociais da linguagem. Embora tais processos se iniciem antes da escolarização obrigatória, é nos primeiros anos do Ensino Fundamental que a escola assume, de modo mais intencional, a responsabilidade de garantir que todos os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética e desenvolvam competências para utilizar a leitura e a escrita em situações reais de comunicação (SWANSON, 2024).

Durante muito tempo, a alfabetização foi compreendida de maneira restrita, associada principalmente à capacidade de reconhecer letras, formar sílabas, decodificar palavras e reproduzir frases. Essa visão, embora tenha contribuído para a organização de práticas escolares em determinados contextos históricos, mostrou-se insuficiente para explicar a complexidade envolvida na aprendizagem da língua escrita (BOLZAN, 2019).

Salles e Parente (2024) ressaltam que alfabetizar não significa apenas ensinar o estudante a transformar sinais gráficos em sons; significa possibilitar que ele compreenda como o sistema de escrita funciona, como a linguagem se organiza e como a leitura e a escrita participam da vida social.

Nesse sentido, o conceito de letramento ampliou a compreensão sobre o ensino da língua escrita. Enquanto a alfabetização se relaciona à apropriação do sistema alfabético e ortográfico, o letramento refere-se à participação do sujeito em práticas sociais de leitura e escrita. Esses dois processos não são opostos, nem devem ser trabalhados separadamente. Ao contrário, a aprendizagem se torna mais

significativa quando a criança aprende o funcionamento do código escrito ao mesmo tempo em que compreende para que se lê, para que se escreve, quem escreve, para quem se escreve e em quais situações a escrita circula socialmente (PICOLLO, 2019).

Nos anos iniciais, essa articulação é fundamental. A criança precisa avançar na consciência fonológica, compreender a relação entre fonemas e grafemas, reconhecer regularidades do sistema de escrita, ampliar o vocabulário, desenvolver fluência leitora e construir compreensão textual (CAMPELO, 2022).

No entanto, tais habilidades não podem ser ensinadas de forma mecânica, descontextualizada ou desvinculada das práticas reais de linguagem. É necessário que o estudante leia textos com sentido, escreva com finalidade comunicativa, participe de rodas de conversa, escute histórias, produza registros, faça a interpretação de informações, formule hipóteses e compreenda a função social dos diferentes gêneros textuais (MARIOTTI, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao organizar o componente de Língua Portuguesa a partir de práticas de linguagem, como leitura, escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Nos anos iniciais, especialmente no 1º e no 2º ano, a alfabetização ocupa lugar estruturante, mas não se reduz ao domínio do código. Espera-se que o estudante avance na compreensão do sistema de escrita alfabética em diálogo com situações concretas de uso da linguagem, mobilizando textos literários, informativos, instrucionais, digitais, cotidianos e multissemióticos (RELVAS, 2020).

As políticas educacionais recentes também têm reafirmado a centralidade da alfabetização na idade certa. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído em 2023, direciona esforços para que as crianças estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, além de prever ações de recomposição das aprendizagens para estudantes do 3º ao 5º ano. Essa preocupação torna-se ainda mais relevante diante dos impactos das desigualdades sociais e educacionais, agravadas nos últimos anos, que atingiram de forma significativa o percurso escolar de muitas crianças brasileiras (BOLZAN, 2019).

Dessa forma, pensar a alfabetização nos anos iniciais exige compreender que os estudantes chegam à escola com experiências distintas. Algumas crianças convivem cotidianamente com livros, histórias, aplicativos, placas, embalagens, jogos digitais, bilhetes e outros portadores de texto. Outras têm pouco acesso a materiais escritos, ambientes leitores ou mediações familiares frequentes. Essas diferenças não podem ser interpretadas como incapacidade individual, mas como expressão de desigualdades de acesso à cultura escrita. Cabe à escola, portanto, ampliar repertórios, garantir experiências sistemáticas e assegurar oportunidades reais de aprendizagem para todos (PICOLLI, 2019).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a alfabetização deve ser compreendida como um processo sistemático, progressivo e intencional. A criança precisa compreender que a escrita representa a fala, que as palavras são formadas por unidades sonoras, que essas unidades podem ser registradas graficamente e que há convenções sociais que organizam a leitura e a escrita. Esse processo envolve elaboração de hipóteses, comparação, reflexão, tentativa, erro, intervenção pedagógica e retomada constante (BOLAN, 2019).

A contribuição de Ferreiro e Teberosky permanece importante para compreender que a criança não aprende a escrever apenas por repetição ou cópia, mas constrói ideias sobre a escrita. Antes de dominar convencionalmente o sistema alfabético, ela elabora hipóteses sobre o que a escrita representa, como se organiza e quais critérios diferenciam uma palavra de outra. Por isso, o professor alfabetizador precisa observar as produções dos estudantes, identificar seus avanços e planejar intervenções que os ajudem a progredir conceitualmente (SALLES; PARENTE, 2024).

Entretanto, as discussões atuais sobre alfabetização também reforçam a importância do ensino explícito e sistemático de determinadas habilidades. A consciência fonológica, a consciência fonêmica, o conhecimento das letras, a relação entre sons e grafemas, a fluência, o vocabulário e a compreensão leitora são dimensões essenciais para que a criança avance como leitora e escritora. Essas habilidades não substituem o letramento, mas integram um processo mais amplo de aprendizagem da língua escrita (MARIOTTI, 2019).

Assim, alfabetizar letrando significa ensinar o funcionamento do sistema de escrita sem retirar o texto, o sentido e a prática social do centro do processo. A criança precisa aprender letras, sons, sílabas e palavras, mas precisa também compreender bilhetes, convites, listas, parlendas, poemas, contos, regras de jogos, receitas, notícias, placas, legendas, tirinhas e textos digitais. O ensino ganha qualidade quando a apropriação do código ocorre em situações de leitura e escrita que fazem sentido para o estudante (MORTATTI, 2019).

A escrita, por sua vez, precisa ser tratada como prática de autoria desde os primeiros anos. Ainda que a criança não domine plenamente a ortografia, ela pode produzir textos coletivos, ditar histórias ao professor, escrever listas, registrar descobertas, elaborar legendas, criar pequenos relatos, participar de reescritas e revisar produções com apoio. Essas situações permitem que o estudante compreenda que escrever não é apenas copiar, mas organizar ideias, selecionar palavras, considerar o leitor e comunicar algo (RELVAS, 2020).

Outro aspecto importante é a oralidade. A fala, a escuta, a argumentação e a participação em interações verbais são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem. Rodas de conversa, reconto de histórias, apresentações, debates adequados à faixa etária, explicação de regras e socialização de descobertas contribuem para que a criança amplie sua capacidade expressiva e compreenda diferentes modos de organizar o pensamento pela linguagem (CAMPELO, 2022).

Portanto, alfabetização e letramento devem caminhar juntos. Quando a alfabetização se limita à repetição mecânica, corre o risco de formar estudantes que decodificam, mas não compreendem.

Quando o letramento é trabalhado sem sistematização do sistema de escrita, pode deixar lacunas importantes na aprendizagem. O desafio pedagógico consiste em equilibrar intencionalidade, ludicidade, sistematização, leitura significativa, produção textual e acompanhamento contínuo dos avanços de cada estudante (SALLES; PARENTE, 2024).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA INCENTIVAR A LEITURA E A ESCRITA

O incentivo à leitura e à escrita nos anos iniciais depende de práticas planejadas, frequentes e coerentes com as necessidades dos estudantes. Não basta disponibilizar livros ou propor atividades isoladas; é necessário criar uma rotina alfabetizadora que envolva leitura diária, exploração de gêneros textuais, escrita com finalidade, reflexão sobre o sistema alfabético, atividades de consciência fonológica e situações de interação entre os estudantes (CAMPELO, 2022).

A sala de aula dos anos iniciais deve ser um ambiente rico em linguagem escrita. Cartazes, calendários, listas, combinados, nomes dos estudantes, produções coletivas, títulos de livros, painéis temáticos e cantos de leitura ajudam a criança a perceber que a escrita organiza a vida escolar. Contudo, esses materiais precisam ser utilizados pedagogicamente. Não devem funcionar apenas como decoração, mas como referências reais para leitura, consulta, comparação, produção e reflexão (BOLZAN, 2019).

As atividades com nomes próprios são especialmente relevantes no início do processo de alfabetização. Ao observar seu nome e o nome dos colegas, a criança identifica letras, compara tamanhos de palavras, percebe semelhanças e diferenças, reconhece sons iniciais e amplia sua familiaridade com o sistema de escrita. Essa prática, quando bem conduzida, favorece a construção de relações entre oralidade e escrita (SALLES; PARENTE, 2024).

Os jogos linguísticos também são estratégias potentes, bem como as rimas, aliterações, parlendas, trava-línguas, cantigas, bingo de letras, jogos de segmentação silábica, montagem de palavras, troca de letras e desafios de leitura favorecem a consciência fonológica e tornam o processo mais participativo. A ludicidade, nesse contexto, não significa ausência de intencionalidade. Ao contrário, o jogo precisa estar articulado aos objetivos de aprendizagem e às necessidades observadas na turma (PICOLLI, 2019).

A leitura compartilhada é outra prática indispensável. Quando o professor lê para a turma, conversa sobre o texto, explora título, ilustrações, personagens, informações principais e palavras desconhecidas, ele ensina comportamentos leitores. A criança aprende que o leitor antecipa, confirma, questiona, interpreta, relê e constrói sentidos. Esse tipo de mediação contribui para a compreensão leitora, mesmo antes da leitura autônoma (CAMPELO, 2022).

Além da literatura, é importante apresentar diferentes gêneros textuais. Receitas, bilhetes, convites, regras de brincadeiras, notícias, textos informativos, histórias em quadrinhos, poemas, verbetes, legendas, mapas simples e textos digitais ajudam o estudante a compreender que a escrita

assume formas variadas conforme sua finalidade. Essa diversidade amplia o repertório textual e fortalece o letramento (RELVAS, 2020).

A produção escrita deve ocorrer desde o início da escolarização. Mesmo que a criança ainda escreva de forma não convencional, ela precisa ser convidada a pensar sobre o que deseja registrar. O professor pode propor escrita coletiva, escrita em duplas, ditado ao professor, reescrita de histórias conhecidas, produção de listas, pequenos relatos e registros de experiências. Nessas situações, a criança compreende que escrever envolve planejamento, escolha de palavras, organização das ideias e revisão (PICOLLI, 2019).

A avaliação também precisa ser formativa e o professor deve acompanhar continuamente as hipóteses de escrita, a leitura de palavras, a compreensão de textos, a participação em práticas orais e a autonomia progressiva dos estudantes. Avaliar, nesse contexto, não significa apenas classificar, mas compreender o percurso de aprendizagem e planejar intervenções adequadas. Cada produção infantil oferece pistas sobre o que a criança já sabe e sobre o que ainda precisa aprender (MARIOTTI, 2018).

Nos anos iniciais, o trabalho com leitura e escrita também precisa considerar as tecnologias digitais. As crianças convivem com telas, ícones, mensagens, vídeos, jogos, aplicativos e diferentes linguagens multimodais. A escola não deve ignorar esse contexto, mas orientar o uso crítico e pedagógico desses recursos. Textos digitais, imagens, áudios e vídeos podem ampliar as práticas de linguagem, desde que estejam articulados aos objetivos de alfabetização e letramento (MORTATTI, 2019).

Desse modo, incentivar a leitura e a escrita é criar condições para que a criança participe ativamente da cultura escrita. Isso exige planejamento, mediação docente, diversidade de materiais, rotina de leitura, intencionalidade pedagógica e compromisso com a aprendizagem de todos (BOLZAN, 2019).

A IMPORTÂNCIA DA NEUROEDUCAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO

As contribuições da neuroeducação têm ampliado a compreensão sobre como as crianças aprendem a ler e escrever. Embora a aprendizagem da leitura seja culturalmente construída e dependa da mediação escolar, ela envolve processos cognitivos complexos, como atenção, memória operacional, linguagem oral, percepção visual, consciência fonológica, funções executivas e compreensão (SWANSON, 2024).

Diferentemente da oralidade, que se desenvolve de modo mais espontâneo nas interações sociais, a leitura e a escrita exigem ensino sistemático. O cérebro humano não nasce preparado especificamente para ler; ele precisa reorganizar circuitos já existentes para reconhecer letras, associá-las a sons, formar palavras, atribuir sentidos e compreender textos. Por isso, a alfabetização demanda experiências frequentes, progressivas e bem planejadas (WOOD, 2020).

A consciência fonológica é uma das habilidades mais importantes nesse processo. Ela permite que a criança perceba que a fala pode ser segmentada em palavras, sílabas e fonemas. Quando o

estudante identifica rimas, compara sons iniciais, separa sílabas e percebe unidades sonoras menores, ele desenvolve bases importantes para compreender o princípio alfabético. A consciência fonêmica, por sua vez, refere-se à capacidade de perceber e manipular os sons individuais da fala, habilidade diretamente relacionada à aprendizagem das relações entre fonemas e grafemas (LENT, 2020).

A memória operacional também exerce papel relevante na alfabetização. Ela permite manter e manipular informações temporariamente enquanto a criança realiza uma tarefa. Ao ler uma palavra, por exemplo, o estudante precisa reconhecer letras, recuperar sons correspondentes, combiná-los, manter essa informação ativa e acessar o significado. Ao escrever, precisa planejar o que deseja dizer, lembrar as letras necessárias, organizar a sequência sonora e registrar graficamente a palavra. Quando a memória operacional está sobrecarregada, a leitura e a escrita podem se tornar mais lentas e difíceis (WOOD, 2020).

As funções executivas, como atenção, planejamento, controle inibitório e flexibilidade cognitiva, também participam da aprendizagem. Uma criança em processo de alfabetização precisa concentrar-se na atividade, controlar impulsos, revisar tentativas, comparar respostas e ajustar estratégias. Por isso, práticas pedagógicas bem-organizadas, com instruções claras, rotina previsível e desafios graduais, favorecem o desenvolvimento da autonomia (BEAR, 2020).

A fluência leitora representa outro componente essencial. Ler fluentemente não significa apenas ler rápido, mas ler com precisão, ritmo e expressividade, de modo que a atenção possa se voltar à compreensão. Quando a criança gasta muito esforço apenas para decodificar cada palavra, sobra menos energia cognitiva para compreender o texto. Por isso, atividades de leitura repetida, leitura compartilhada, leitura em voz alta com apoio e contato frequente com textos adequados ao nível dos estudantes são estratégias importantes (LENT, 2020).

A compreensão leitora depende da articulação entre decodificação, vocabulário, conhecimentos prévios, inferências e capacidade de construir sentidos. A criança compreende melhor quando conhece o tema, entende as palavras utilizadas, acompanha a organização do texto e é convidada a pensar sobre o que leu. Assim, a alfabetização não se encerra na aprendizagem do código; ela se consolida quando o estudante utiliza a leitura para compreender, aprender, imaginar, pesquisar e participar da vida social (STERNBERG, 2022).

A neuroeducação também reforça a importância da afetividade e do vínculo pedagógico. A aprendizagem ocorre com mais qualidade em ambientes seguros, acolhedores e estimulantes. Crianças que se sentem respeitadas, encorajadas e acompanhadas tendem a se envolver mais nas atividades, persistir diante dos desafios e construir uma relação positiva com a leitura e a escrita. O erro, nesse processo, deve ser compreendido como parte da aprendizagem, e não como sinal de fracasso (SWANSON, 2024).

É importante destacar, entretanto, que a neuroeducação não deve ser reduzida a modismos ou explicações simplistas sobre o cérebro. Seu valor está em contribuir para práticas pedagógicas mais conscientes, baseadas em evidências e articuladas ao conhecimento didático. O professor alfabetizador

não precisa transformar a sala de aula em laboratório, mas pode utilizar os conhecimentos sobre atenção, memória, linguagem e desenvolvimento para planejar intervenções mais adequadas (LENT, 2020).

Dessa forma, a alfabetização nos anos iniciais deve integrar conhecimentos da pedagogia, da linguística, da psicologia cognitiva e da neurociência. Essa integração permite compreender que aprender a ler e escrever é um processo complexo, que exige mediação intencional, tempo, prática, acompanhamento e respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem (PICOLLI, 2019).

MEMÓRIA OPERACIONAL E ALFABETIZAÇÃO

A memória operacional é uma função cognitiva essencial para a aprendizagem escolar, especialmente no processo de alfabetização. Ela atua como um sistema de armazenamento e manipulação temporária de informações, permitindo que a criança mantenha dados ativos enquanto realiza uma tarefa. Na leitura e na escrita, essa função é constantemente mobilizada (STERNBERG, 2022).

Ao tentar ler uma palavra, a criança precisa observar os sinais gráficos, reconhecer letras, associar cada letra ou grupo de letras aos sons correspondentes, combinar esses sons, formar a palavra oralmente e acessar seu significado. Esse conjunto de operações exige que diferentes informações sejam mantidas temporariamente na mente. Quanto mais automatizadas estiverem algumas habilidades, como o reconhecimento de letras e padrões silábicos, mais recursos cognitivos ficam disponíveis para a compreensão (WOOD, 2020).

Na escrita, a memória operacional também é necessária. Para escrever uma frase, o estudante precisa lembrar o que deseja comunicar, selecionar palavras, organizar a ordem das ideias, pensar na segmentação entre as palavras, recuperar grafemas, considerar aspectos ortográficos e revisar o que produziu. Nos primeiros anos, esse processo pode exigir grande esforço, pois muitas dessas habilidades ainda não estão automatizadas (RESTACK, 2021).

Por esse motivo, a prática pedagógica precisa respeitar a progressão da aprendizagem. Atividades excessivamente longas, confusas ou com muitas exigências simultâneas podem sobrecarregar a memória operacional da criança. Em contrapartida, propostas organizadas em etapas, com objetivos claros, exemplos, retomadas, apoio visual e intervenções pontuais favorecem a aprendizagem (PICOLLI, 2019).

A repetição, quando significativa, também contribui para a consolidação da alfabetização. Isso não significa repetir mecanicamente atividades sem sentido, mas oferecer oportunidades frequentes para que a criança leia, escreva, compare, revise e utilize conhecimentos em diferentes contextos. A automatização de certas habilidades, como o reconhecimento de letras e a leitura de palavras frequentes, libera recursos mentais para tarefas mais complexas, como interpretar textos e produzir escritos mais elaborados (SABATTINI, 2023).

A memória operacional dialoga ainda com a atenção. Uma criança que não consegue manter o foco na atividade pode apresentar dificuldade para acompanhar instruções, completar tarefas, lembrar sequências e revisar produções. Por isso, a organização do ambiente, a clareza das orientações e a mediação do professor são elementos fundamentais. O docente precisa observar se a dificuldade do estudante está relacionada ao desconhecimento do conteúdo, à pouca familiaridade com a tarefa, à sobrecarga cognitiva ou à necessidade de outras formas de apoio (SWANSON, 2024).

Nos anos iniciais, é importante propor atividades que fortaleçam a memória operacional de maneira integrada à alfabetização. Jogos de sequência sonora, repetição de parlendas, reconto de histórias, ordenação de cenas, formação de palavras, leitura de listas, desafios de rimas, ditados reflexivos e produção coletiva de textos são exemplos de práticas que articulam linguagem, memória, atenção e construção do sistema de escrita (CAMPELO, 2022).

A aprendizagem da leitura e da escrita também exige que o professor compreenda as diferenças entre os estudantes. Algumas crianças avançam rapidamente na identificação de letras e sons; outras precisam de mais tempo, mais mediação e mais oportunidades de prática. Essas diferenças não devem ser tratadas como falta de capacidade, mas como indicadores para o planejamento pedagógico. A intervenção adequada depende de diagnóstico, acompanhamento e reorganização das estratégias de ensino (STERNBERG, 2022).

Além disso, estudantes com dificuldades específicas de aprendizagem, deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou defasagens decorrentes de trajetórias escolares interrompidas podem necessitar de adaptações, recursos diferenciados e apoio mais sistemático. Uma alfabetização inclusiva considera que todos podem aprender, mas nem todos aprendem da mesma forma, no mesmo ritmo ou com os mesmos recursos (RESTACK, 2021).

Nesse sentido, o professor alfabetizador assume papel decisivo. Sua atuação envolve observar, planejar, intervir, avaliar, reorganizar propostas e construir vínculos. Alfabetizar exige conhecimento teórico, domínio didático, sensibilidade pedagógica e compromisso ético com o direito de aprender. O docente precisa compreender tanto o funcionamento do sistema de escrita quanto os processos cognitivos e sociais envolvidos na aprendizagem (CAMPELO, 2022).

Portanto, a relação entre memória operacional e alfabetização evidencia que aprender a ler e escrever não é um ato simples, pois se trata de um processo que envolve linguagem, cognição, cultura, interação e ensino sistemático. Quando a escola organiza práticas significativas, intencionais e inclusivas, amplia as possibilidades de que os estudantes avancem na apropriação da leitura e da escrita e desenvolvam condições para participar de forma mais autônoma das práticas sociais letradas (SABATTINI, 2023).

A alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser compreendida como um direito de aprendizagem e como condição fundamental para a continuidade da escolarização. Ensinar uma criança a ler e escrever não significa apenas garantir que ela reconheça letras ou reproduza palavras, mas possibilitar que compreenda textos, produza sentidos, registre ideias, participe de práticas sociais e amplie sua atuação no mundo (PICCOLI, 2019).

A articulação entre alfabetização e letramento permanece indispensável. O estudante precisa apropriar-se do sistema de escrita alfabética, mas também precisa compreender a função social da leitura e da escrita. A escola deve garantir o ensino sistemático das relações entre letras e sons, da consciência fonológica, da fluência e da compreensão leitora, sem abandonar a literatura, os gêneros textuais, a oralidade, a produção escrita e as experiências significativas com a linguagem (STERNBERG, 2022).

As contribuições da neuroeducação reforçam que a aprendizagem da leitura e da escrita envolve atenção, memória operacional, funções executivas, linguagem oral, percepção e compreensão. Esses conhecimentos ajudam o professor a planejar práticas mais adequadas, evitando tanto o ensino puramente mecânico quanto propostas pouco sistemáticas. A alfabetização exige equilíbrio entre intencionalidade, ludicidade, repetição significativa, mediação e reflexão (LENT, 2020).

Diante dos desafios atuais da educação brasileira, especialmente no que se refere à alfabetização na idade certa e à recomposição das aprendizagens, torna-se essencial fortalecer o trabalho pedagógico nos anos iniciais, refletindo na necessidade de investir na formação docente, na avaliação formativa, na organização de rotinas alfabetizadoras, no acesso a materiais de qualidade e na construção de práticas inclusivas (RESTACK, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo permitiram compreender que a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental constitui um processo complexo, contínuo e multidimensional, que envolve aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e pedagógicos. Dessa forma, o problema que orientou esta pesquisa foi contemplado ao evidenciar que a aprendizagem da leitura e da escrita não depende exclusivamente da apropriação do sistema de escrita alfabética, mas também da inserção dos estudantes em práticas significativas de letramento e da compreensão dos processos cognitivos que sustentam essa aprendizagem.

A análise realizada demonstrou que alfabetização e letramento não representam processos concorrentes, mas complementares e indissociáveis. Enquanto a alfabetização possibilita a apropriação do funcionamento do sistema de escrita, o letramento amplia a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais, favorecendo a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de interagir de forma competente nas múltiplas práticas de linguagem presentes na sociedade contemporânea. Nesse contexto, o papel do professor alfabetizador revela-se fundamental, uma vez que sua atuação planejada, reflexiva e baseada em evidências científicas contribui diretamente para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas e inclusivas.

O estudo também evidenciou que os avanços da neuroeducação oferecem importantes contribuições para a compreensão dos mecanismos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita. Aspectos relacionados à memória operacional, à consciência fonológica, às funções executivas, à atenção e à compreensão leitora demonstram que o desenvolvimento dessas habilidades depende tanto

da organização cognitiva quanto da qualidade das experiências pedagógicas proporcionadas pela escola. Assim, práticas sistemáticas, contextualizadas e intencionalmente planejadas favorecem não apenas a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, mas também a consolidação de competências essenciais para o percurso escolar e para a participação social dos estudantes.

Conclui-se, portanto, que promover uma alfabetização de qualidade exige a integração entre conhecimentos produzidos pela pedagogia, linguística, psicologia cognitiva e neurociência, articulados às orientações curriculares e às necessidades concretas dos estudantes. Mais do que ensinar a decodificar palavras, alfabetizar significa garantir o acesso à cultura escrita, ampliar oportunidades de aprendizagem e assegurar o exercício da cidadania. Espera-se que as reflexões apresentadas neste artigo possam contribuir para o fortalecimento das práticas docentes, para a formação continuada de professores alfabetizadores e para o desenvolvimento de novas pesquisas voltadas ao aprimoramento dos processos de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BEAR, M. F. **Neurociências**: desvendando o sistema nervoso. 4° ed. Porto Alegre: Artemed, 2020.

BOLZAN. D. P. V. **Alfabetização**: refletindo sobre o que a criança pensa a respeito de ler e escrever. Revista do Professor, out-dez, 2019.

CAMPELO, M. E. C. H. **Dos saberes docentes à alfabetização de crianças**: um contributo à Formação de professores. In: 25ª Reunião Anual da ANPEd, GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, 2022.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais de Neurociência. 6ª ed. São Paulo: Atheneu, 2020.
MARIOTTI, A. J. **Leitura na Educação Infantil**. São Paulo: ECOS, 2018.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: ENESP, 2019.

PICOLLI, L. **Prática Pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento**. Porto: Alegre: TOMO Editorial, 2019.

RELVAS, M. P. **Fundamentos biológicos da educação***:* despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

RESTACK, R. **Seu cérebro nunca envelhece**: descubra como você pode desenvolver todo o seu potencial. São Paulo: Gente, 2021.

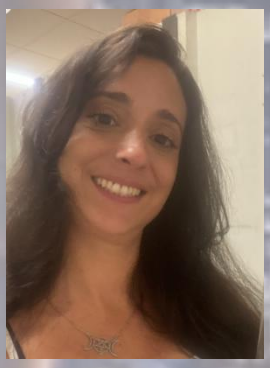
SABATTINI, R. M. E. **Neurônios e sinapses**: A história de sua descoberta. Revista Cérebro & Mente, n.º 17, Maio-Agosto, 2023.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Relação entre os processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica em escolares. **Pró-Fono**, Carapicuíba, v. 14, n. 2, p. 175-186, 2024.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2022.

SWANSON, H. L. **Memória de curto prazo e memória de trabalho**: ambos contribuem para a compreensão da realização acadêmica em crianças e adultos com dificuldades de aprendizagem? Journal of Learning Disabilities, v. 27, p. 34-50, 2024.

WOOD, G. M. O. Efeitos do nível de autoeficácia cognitiva percebida e de programas de treinamento cognitivo sobre a capacidade de memória. Belo Horizonte. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.



UM ESTUDO SOBRE A FACULDADE DE PEDAGOGIA RUDOLF STEINER DIANTE DO ENSINO TRADICIONAL DE PEDAGOGIA NO BRASIL

A STUDY ON THE RUDOLF STEINER FACULTY OF PEDAGOGY IN FRONT OF TRADITIONAL PEDAGOGY TEACHING IN BRAZIL

MARIANA MARTINS ZAESLIN
Graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestra em História Social e Indigenismo pela PUC-SP. Especialista em Ensino de Filosofia pela Faculdade Faconnect. Professora de História no Ensino Fundamental II e Professora Orientadora de Educação Integral (POEI) na EMEF Marina Vieira de Carvalho Mesquita.

RESUMO

Este estudo analisa a proposta de formação da Faculdade Rudolf Steiner (FRS), primeira instituição de ensino superior do mundo a oferecer um curso de graduação em Pedagogia fundamentado nos princípios da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf. O objetivo é identificar as principais características da formação oferecida pela FRS e compará-la com os cursos de Pedagogia de quatro universidades brasileiras de reconhecida excelência (USP, UFMG, UFRJ e PUC-SP). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental e comparativo, baseada na análise dos projetos pedagógicos, objetivos institucionais e matrizes curriculares das instituições selecionadas, complementada por revisão bibliográfica sobre Antroposofia, Pedagogia Waldorf e formação docente. Os resultados evidenciam que a Faculdade Rudolf Steiner atende às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia e apresenta uma estrutura curricular semelhante à das universidades analisadas quanto à formação pedagógica. Entretanto, diferencia-se ao incorporar, de forma sistemática, componentes voltados ao desenvolvimento artístico, cultural, social e ao autoconhecimento do futuro professor, compreendendo esses aspectos como elementos essenciais para a prática docente. Conclui-se que a proposta da FRS amplia a formação tradicional do pedagogo ao integrar conhecimentos acadêmicos, desenvolvimento humano e experiências artísticas, oferecendo uma perspectiva formativa que busca responder aos desafios contemporâneos da educação sem substituir os fundamentos da formação pedagógica convencional.

Palavras-chave: Pedagogia Waldorf; Antroposofia; Faculdade Rudolf Steiner; Currículo de Pedagogia; Formação docente.

ABSTRACT

This study analyzes the formation proposal of Faculdade Rudolf Steiner (FRS), the first higher education institution in the world to offer an undergraduate course in Pedagogy based on the principles of Anthroposophy and Waldorf Pedagogy. The objective is to identify the main characteristics of the training offered by FRS and compare it with Pedagogy courses at four Brazilian universities of recognized excellence (USP, UFMG, UFRJ and PUC-SP). This is qualitative research, of a documentary and comparative nature, based on the analysis of pedagogical projects, institutional objectives and curricular matrices of the selected institutions, complemented by a bibliographic review on Anthroposophy, Waldorf Pedagogy and teacher training. The results show that Faculdade Rudolf Steiner meets the National Curricular Guidelines for Pedagogy courses and presents a curricular structure similar to that of the universities analyzed in terms of pedagogical training. However, it differentiates itself by systematically incorporating components aimed at the artistic, cultural, social development and self-knowledge of the future teacher, understanding these aspects as essential elements for teaching practice. It is concluded that the FRS proposal expands the traditional training of pedagogues by integrating academic knowledge, human development and artistic experiences, offering a training perspective that seeks to respond to contemporary challenges in education without replacing the foundations of conventional pedagogical training.

Keywords: Waldorf Pedagogy; Anthroposophy; Rudolf Steiner College; Pedagogy Curriculum; Teacher training.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido tema de constantes debates diante das transformações sociais, culturais e educacionais que desafiam a escola contemporânea. Nesse contexto, diferentes propostas de formação docente buscam integrar o desenvolvimento de competências pedagógicas, conhecimentos científicos e aspectos relacionados à formação humana.Entre essas propostas, destaca-se a Pedagogia Waldorf, fundamentada na Antroposofia, perspectiva filosófica desenvolvida por Rudolf Steiner no início do século XX. Essa abordagem compreende o ser humano em suas dimensões intelectual, artística, física, emocional e social, defendendo uma educação voltada ao desenvolvimento integral do estudante e à formação de professores capazes de compreender as diferentes etapas do desenvolvimento humano.

No Brasil, a criação da Faculdade Rudolf Steiner (FRS), em São Paulo, representa um marco para a formação docente ao constituir a primeira instituição de ensino superior do mundo a oferecer um curso de graduação em Pedagogia fundamentado nos princípios da Pedagogia Waldorf e da Antroposofia. Embora sua proposta pedagógica tenha despertado interesse no campo educacional, ainda são escassos os estudos que analisam sua estrutura curricular em comparação com cursos tradicionais de Pedagogia oferecidos por universidades brasileiras.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar a proposta de formação da Faculdade Rudolf Steiner e compará-la com os cursos de Pedagogia da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), escolhidas por apresentarem as melhores avaliações no âmbito do Ministério da Educação (MEC). A comparação considera os projetos pedagógicos institucionais, os objetivos dos cursos e suas matrizes curriculares, buscando identificar aproximações, diferenças e possíveis contribuições da proposta da FRS para a formação de professores.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental e comparativo, baseada na análise dos documentos

institucionais das universidades selecionadas e na revisão da literatura sobre Antroposofia, Pedagogia Waldorf e formação docente. Espera-se que os resultados contribuam para ampliar as discussões sobre modelos de formação inicial de professores e evidenciem diferentes possibilidades de organização curricular voltadas aos desafios da educação contemporânea.

A ANTROPOSOFIA E A PEDAGOGIA WALDORF

A Pedagogia Waldorf, criada no início do século XX como uma das ramificações da Antroposofia (do grego *anthropos*, "homem", e *sophia*, "sabedoria"), nasceu como uma alternativa às concepções e práticas pedagógicas vigentes em um período marcado pelos conflitos da Primeira Guerra Mundial.

Rudolf Steiner (1861-1925), de nacionalidade austríaca e nascido em Kraljevec (região do antigo Império Austro-Húngaro, atual Croácia), graduou-se na Escola Politécnica de Viena em 1883, onde se aprofundou nos estudos sobre a obra científica de Goethe. Obteve o título de Doutor em Filosofia pela Universidade de Rostock em 1891, com a tese intitulada *Verdade e Ciência: Prelúdio para uma Filosofia da Liberdade*. Em 1912, fundou em Dornach, na Suíça, a Sociedade Antroposófica, instituição voltada ao desenvolvimento de pesquisas nas áreas de ciências humanas e da natureza.

Steiner dedicou sua trajetória intelectual a investigações em campos diversos, como filosofia, ciências, artes, agricultura, arquitetura e medicina. Suas pesquisas culminaram na estruturação da Antroposofia, formulada como uma doutrina filosófica voltada à expansão do conhecimento científico tradicional a partir de uma reflexão sistemática sobre o ser humano, a natureza e o cosmos. A Antroposofia possui aplicações em múltiplas áreas, tais como a Medicina e a Psicologia Antroposóficas, a Arquitetura, a Agricultura Biodinâmica, as Artes e a Pedagogia Waldorf.

A essência da Antroposofia reside na centralidade da experiência humana, no pensamento reflexivo e no autoconhecimento. Para Steiner (2004, p. 27), a dimensão espiritual não se constitui como um plano inacessível, mas como uma realidade apreensível pelo pensamento consciente:

> [...] do mesmo modo que para alguém que ainda desconhece o ar, este não existe, sendo algo de outro mundo, aquelas pessoas que ainda não conhecem o mundo espiritual o qual, assim como o ar, está presente em todo lugar -, consideram esse último mundo algo transcendente, do outro mundo. Já para aquele que aceita a existência do mundo espiritual, este pertence a este mundo. Portanto, trata-se apenas de reconhecer que, no atual período da evolução terrestre, entre o nascimento e a morte o ser humano vive dentro de seu corpo físico, de toda a sua organização, de tal modo que esta lhe propicia um tipo de consciência que, por assim dizer, o separa de um determinado mundo de causas o qual, entretanto, atua como tal nessa existência física. (STEINER, 2004, p. 27).

Steiner defendia a existência de uma trimembração na organização do ser humano, compreendida a partir de três sistemas funcionais interligados: o sistema neurossensorial (sediado na cabeça e associado ao pensar), o sistema rítmico (circulação e respiração, associado ao sentir) e o sistema metabólico-motor (membros e digestão, associado ao querer ou à ação).

Paralelamente às reflexões sobre a racionalização e o desencanto com o mundo moderno discutidas por autores como Max Weber, para quem o desencantamento constitui um dos principais efeitos da racionalização da vida social (WEBER, 1922 apud PIERUCCI, 2003), Steiner sustentava que o livre cultivo da dimensão espiritual e do

autoconhecimento é indispensável para o desenvolvimento pleno do indivíduo. No âmbito social, o autor propôs o conceito de Trimembração do Organismo Social, argumentando que a sociedade deve organizar-se em três esferas autônomas e inter-relacionadas, inspiradas nos ideais da Revolução Francesa (1789):

- Igualdade no campo político-jurídico, garantindo direitos e deveres equivalentes a todos os cidadãos;
- Fraternidade no campo econômico, orientando a produção e a distribuição de bens a partir das necessidades coletivas;
- Liberdade no campo cultural e espiritual, assegurando a autonomia do ensino, das artes, da religião e das ideias.

Nessa perspectiva, a educação integra o âmbito da cultura e do pensamento, devendo manter-se isenta de ingerências estatais diretas ou de interesses estritamente econômicos. A aplicação mais concreta desse princípio ocorreu em 1919, em Stuttgart (Alemanha), com a fundação da primeira escola Waldorf para os filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria. Atualmente, a Pedagogia Waldorf estende-se por mais de 60 países, somando mais de 1.000 escolas no mundo e dezenas de instituições em funcionamento no Brasil.

Os pilares da Pedagogia Waldorf articulam o desenvolvimento intelectual, físico, artístico e emocional do estudante, respeitando as etapas do desenvolvimento infantil e juvenil. O ritmo diário, a proximidade na relação entre professor e aluno, o uso de cadernos elaborados pelos próprios estudantes e a forte presença de atividades artísticas (como pintura, desenho, modelagem, música, teatro e trabalhos manuais) constituem elementos centrais dessa abordagem. A prática artística assume papel pedagógico e terapêutico, atuando diretamente no desenvolvimento da sensibilidade e da vontade do educando.

No que tange ao corpo docente, o modelo Waldorf atribui papel relevante ao "professor de classe", responsável pelo acompanhamento contínuo da mesma turma ao longo dos anos do Ensino Fundamental. Tradicionalmente, a formação do professor Waldorf exigia a graduação inicial em Pedagogia (ou área afim) em instituições de ensino superior e, posteriormente, a realização de um curso de especialização/seminário específico com duração média de dois anos.

A FACULDADE RUDOLF STEINER DE PEDAGOGIA

Em São Paulo, a formação de professores no âmbito antroposófico era realizada desde 1955 por meio do Seminário de Formação de Professores Waldorf. Em 2017, a proposta foi reestruturada com o credenciamento e a criação da Faculdade Rudolf Steiner (FRS), tornando-se a primeira instituição de ensino superior a ofertar um curso de graduação em Pedagogia fundamentado nos princípios da Antroposofia.

Cabe ressaltar que a graduação oferecida pela FRS tem como propósito a formação geral de pedagogos habilitados para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Escolar de qualquer instituição de ensino, pública ou privada, independentemente de sua linha pedagógica. O aprofundamento específico para a atuação em escolas Waldorf permanece vinculado aos programas de pós-graduação e formação continuada da instituição.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da FRS organiza a estrutura curricular em três eixos integrados:

- **EIXO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA:** contempla os conteúdos previstos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a graduação em Pedagogia, englobando fundamentos da educação, didática,

metodologias de ensino, estágios supervisionados, projetos interdisciplinares e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC);

- **EIXO DA FORMAÇÃO CULTURAL:** voltado ao desenvolvimento teórico e humano do graduando, promovendo a reflexão crítica sobre a história da cultura, a filosofia e os fundamentos teóricos da prática pedagógica;
- **EIXO DA FORMAÇÃO ARTÍSTICA E SOCIAL:** focado no cultivo da sensibilidade, da percepção e do autoconhecimento por meio de linguagens artísticas (música, artes plásticas, expressão corporal, teatro e trabalhos manuais) e no estudo da gestão escolar compreendida como mediação social das relações humanas.

ANÁLISE COMPARATIVA DAS MATRIZES CURRICULARES

Para compreender a especificidade e as aproximações da proposta da FRS frente ao cenário nacional, realizou-se a análise comparativa dos objetivos institucionais e das matrizes curriculares de quatro dos mais conceituados cursos de Pedagogia do país: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

APROXIMAÇÕES E NÚCLEO COMUM

A análise documental evidencia que os cursos investigados compartilham um núcleo fundamental de componentes curriculares voltados à formação pedagógica, em consonância com as exigências legais e normativas vigentes no Brasil. Em todas as matrizes analisadas, identificam-se componentes dedicados às seguintes áreas:

- História, Sociologia, Filosofia e Antropologia da Educação;
- Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano;
- Políticas Públicas, Legislação e Gestão Educacional;
- Metodologias e Didáticas aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia;
- Alfabetização e Letramento;
- Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- Metodologia da Pesquisa Científica e Estágio Curricular Supervisionado.

Nas universidades públicas analisadas (USP, UFMG e UFRJ), observa-se expressiva carga horária destinada aos fundamentos teóricos das ciências da educação, às metodologias de ensino de áreas específicas do conhecimento e ao incentivo à pesquisa acadêmica. Na PUC-SP, identificam-se disciplinas voltadas às linguagens infantis e à cultura da infância (como "O Ludo Educador: o brincar, a brincadeira, jogos, brinquedos e arte" e "Diferentes linguagens para a infância"), demonstrando atenção às dimensões lúdicas e às relações étnico-raciais.

ESPECIFICIDADES DA FACULDADE RUDOLF STEINER

O curso de Pedagogia da FRS contempla o conjunto de conteúdos exigidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, mantendo preponderância de carga horária no Eixo de Formação Pedagógica. Contudo, identificam-se diferenças expressivas quanto à presença e ao tratamento conferido às disciplinas de desenvolvimento pessoal, artístico e fenomenológico.

Dentre os componentes curriculares exclusivos ou diferenciados presentes na matriz da FRS, destacam-se:

- Ética e Autodesenvolvimento do Professor;
- Fenomenologia de Goethe, Ecologia e Meio Ambiente;
- História e Prática da Arte (envolvendo atividades práticas de oficinas manuais, desenho de formas, música e teatro);
- Corporeidade e Movimento (com a inclusão da Euritmia e da Ginástica Bothmer);
- Estudo da Biografia Humana e Fases da Vida;
- Psicologia ampliada pela Antroposofia e Teorias Psicogenéticas.

Diferentemente das instituições tradicionais, em que o ensino de artes e atividades corporais é voltado primordialmente à instrumentação didática do estudante para a aplicação com as crianças em sala de aula, a FRS insere a vivência artística também como recurso para o desenvolvimento emocional, sensível e estético do próprio futuro docente. A premissa adotada é a de que a capacidade de mediação pedagógica depende diretamente do processo de auto-observação, refinamento das percepções e maturidade pessoal do educador.

Por outro lado, observa-se que, para comportar a carga horária destinada ao Eixo de Formação Artística e Social, a matriz da FRS apresenta menor fracionamento de disciplinas dedicadas ao ensino de conteúdos específicos das áreas científicas tradicionais (como História e Geografia), condensando-os em módulos integrados, em comparação com os currículos da USP, UFMG e UFRJ.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar a proposta de formação da Faculdade Rudolf Steiner e compará-la aos cursos de Pedagogia da USP, UFMG, UFRJ e PUC-SP. A análise dos projetos pedagógicos, dos objetivos institucionais e das matrizes curriculares demonstrou que todas as instituições investigadas oferecem uma formação consistente para o exercício da docência, contemplando os conhecimentos pedagógicos, metodológicos e legais exigidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Entretanto, a Faculdade Rudolf Steiner diferencia-se pela preocupação com a formação holística do educador ao incorporar, de maneira sistemática, componentes voltados ao seu desenvolvimento artístico, cultural, social e ao autoconhecimento. Essa proposta amplia a formação pedagógica convencional ao compreender que o exercício docente envolve não apenas o domínio de conteúdos e metodologias, mas também a maturação estética e humana do próprio professor.

A estrutura curricular da instituição atende aos requisitos legais para os cursos de Pedagogia, ao mesmo tempo em que integra elementos da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf como perspectivas complementares à prática profissional. Assim, a proposta da FRS não invalida os fundamentos da formação pedagógica tradicional, mas busca expandi-los ao valorizar dimensões relacionadas à criatividade, à sensibilidade e à reflexão crítica.

Como limitação desta pesquisa, destaca-se o caráter eminentemente documental da análise, centrada no exame de matrizes curriculares e projetos pedagógicos sem a inclusão de dados empíricos sobre a percepção de docentes, estudantes e egressos. Recomenda-se que investigações futuras aprofundem essa temática por meio de estudos de campo, entrevistas e acompanhamento da inserção profissional e da prática pedagógica dos egressos da instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARLGREN, Frans; KLINGBORG, Arne. **Educação para a liberdade**: a pedagogia de Rudolf Steiner. São Paulo: Editora Antroposófica, 2014.

FACULDADE RUDOLF STEINER. **Graduação em Pedagogia**. São Paulo: FRS, 2026. Disponível em: http://faculdaderudolfsteiner.com.br/cursos/graduacao/. Acesso em:22 de jul 2026.

FACULDADE RUDOLF STEINER. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**: Graduação em Pedagogia. São Paulo: FRS, 2026. Disponível em: http://faculdaderudolfsteiner.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Projeto-Pedag%C3%B3gico-de-Curso-PPC.pdf. Acesso em: 22 de jul 2026.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL. **A Pedagogia Waldorf no Brasil**. São Paulo: FEWB, 2026. Disponível em: http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/index.php. Acesso em: 20 ago. 2026.

FOLHA DE S.PAULO. **Ranking Universitário Folha (RUF)**. São Paulo: Folha de S.Paulo, 2025. Disponível em: https://ruf.folha.uol.com.br/. Acesso em: 5 ago. 2026.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2014.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Editora Antroposófica, 2010.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **O desencantamento do mundo**: todos os passos do conceito em Max Weber. São Paulo: Editora 34, 2003.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Graduação em Pedagogia**: matriz curricular e objetivos. São Paulo: PUC-SP, 2019. Disponível em: https://www.pucsp.br/graduacao/pedagogia#objetivo. Acesso em: 2 ago. 2026.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL. **Portal Sociedade Antroposófica**. São Paulo: SAB, 2026. Disponível em: http://www.sab.org.br/portal/. Acesso em: 28 de jul. 2026.

STEINER, Rudolf. **O estudo geral do homem**: uma base para a pedagogia Waldorf. 7. ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2002.

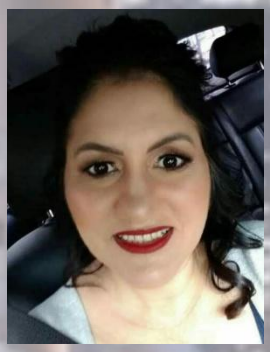
STEINER, Rudolf. **O método cognitivo de Goethe**: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana. São Paulo: Editora Antroposófica, 2004.

STEINER, Rudolf. **Os pontos centrais da questão social**: aspectos econômicos, político-jurídicos e espirituais da vida em sociedade. São Paulo: Editora Antroposófica, 2011.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Grade Curricular**: Curso de Pedagogia. Sistema JúpiterWeb. São Paulo: USP, 2026. Disponível em: https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=59&codcur=59052&codhab=4&tipo=N. Acesso em: 3 de ago de 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Cursos de Graduação**: Pedagogia. Belo Horizonte: UFMG, 2026. Disponível em: https://ufmg.br/cursos/graduacao/2353/90170. Acesso em: 3 ago. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Distribuição Curricular do Curso de Pedagogia**. Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA). Rio de Janeiro: UFRJ, 2026. Disponível em: https://www.siga.ufrj.br/. Acesso em: 5 ago 2026.



ADOECIMENTO DOCENTE: UM PREJUÍZO À EDUCAÇÃO

TEACHER ILLNESS: A DETRIMENT TO EDUCATION

MARILDA PISCITELLI
Bacharelado em Direito pela UNIP – Universidade Paulista – SP **(2001)**; Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela FACAB– Faculdade Casa Branca – São Paulo **(2017)**; Pós-Graduação Lato Sensu em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínico pela Faculdade Serra Geral – Janaúba – MG **(2022)**; Professora de Educação Infantil e Fundamental I **(período matutino)** na EMEF PROFESSOR ANTÔNIO DE SAMPAIO DÓRIA e também aposentada no mesmo cargo e escola.

RESUMO
É sabido que a educação não existe sem a figura do professor, mas o que se questiona é a que preço? Um professor não deve ser visto apenas como um componente de uma instituição e sim com umas da peças-chave e fundamental para que a aprendizagem e a formação do cidadão como um todo se constituam e para que isso aconteça é preciso que esse ser, tão fundamental esteja bem e em plena condição de exercer suas funções a contento e isso requer constante valorização, reconhecimento, um ambiente que propicie saúde mental e física. Entretanto a conjuntura atual é muito distinta ao que se espera/deseja. Há uma gama de profissionais da área adoecendo, desmotivados e levando a educação consigo direto para o “fundo do poço” e sem de perceptiva ou vislumbre de emersão.

Palavras-chave: Adoecimento Docente; Educação; Perdas; Saúde; Sofrimento.

ABSTRACT
It is well known that education cannot exist without the teacher; however, the question arises: at what cost? A teacher should not be viewed merely as a component of an institution, but rather as a key, fundamental figure in the learning process and the holistic development of the citizen. For this to occur, such a vital individual must be well and fully capable of performing their duties effectively—conditions that require constant appreciation, recognition, and an environment that fosters both mental and physical health. Yet, the current situation is far removed from what is expected or desired. A multitude of professionals in the field are falling ill and becoming demotivated, dragging education down to rock bottom with no prospect or glimmer of recovery in sight.

Keywords: Teacher illness; Education; Losses; Health; Suffering.

INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, o adoecimento docente é um fenômeno de grande relevância, pois vai além da dimensão individual do sujeito. Nesse aspecto, continua a produzir prejuízos e consequências danosas às relações pedagógicas na organização escolar, e, principalmente, para promoção da qualidade do ensino. A intensificação das atividades, a precarização das condições de trabalho, a ampliação das responsabilidades, a indisciplina e a redução da autonomia profissional resultam em transformações no mundo do trabalho, que causam profundos impactos na saúde física e mental dos professores.

O ato de ensinar vem sendo atropelado por demandas diversas e a docência, que antes era associada à formação humana e à construção do conhecimento, fica defasada e relegada ao segundo plano pelo excesso de burocracia, avaliações externas, cumprimento de metas, reuniões, registros, preenchimento de documentos, utilização de tecnologias, ruídos, conflitos escolares, cobrança de pais, falta de segurança, demandas familiares, diferentes e complexas necessidades dos estudantes, dentre outros.

As condições precárias de trabalho também potencializam o problema, bem como os salários que não condizem com a importância e o montante de funções que demandam o cargo, salas superlotadas, a falta de recursos, perdas recorrentes de direitos, enfim um arcabouço de fatores que levam ao desgaste profissional.

DESENVOLVIMENTO

É importante ressaltar que o adoecimento não deve ser um “diagnóstico” de fragilidade ou de incapacidade do indivíduo. Ele está muito mais ligado à má organização do trabalho e às condições sociais, econômicas, políticas e institucionais que estruturam a profissão. A produção e reprodução da vida social estão diretamente relacionadas à educação, a qual sofre influência das transformações econômicas e políticas ocorridas na sociedade. A globalização, a reestruturação produtiva e as mudanças que ocorreram com neoliberalismo, a partir da década de 1990, atuaram na transformação da organização das instituições públicas e de diferentes setores do trabalho, e a educação está entre um deles. Os mecanismos de controle do trabalho docente colocam o professor como o principal responsável por promover os melhores resultados discentes, não se levando em conta condições sociais, econômicas e estruturais que estão além de sua atuação. O que gera mudança na concepção do trabalho docente. Segundo Guarany (2012):

> Ter perdido reconhecimento social, ter sofrido com regressão salarial, ter seu ambiente de trabalho degradado, assistir o movimento organizado de sua categoria perder força, deixar causas qualitativas e passar a lutar pelo mínimo, ver a individualização das lutas, perder autonomia diante do processo de trabalho, ser obrigado a cumprir metas que não condizem com qualidade, mas como quantidade são exigências que hoje fazem parte da rotina de um docente e com a qual muitos não convivem sem apresentar certo sofrimento e até adoecimento por isso (GUARANY, 2012, p.37)

O professor é cobrado por produtividade, por cumprimento de metas e tem que prestar contas daquilo que desenvolve, e a mediação de conhecimento acaba ficando em segundo plano e nessa

perspectiva, Silva e Alves (2012) afirmam que os docentes têm a sua eficiência no cumprimento dessas ações posta à prova: premiação aos melhores profissionais e punição aos ditos descompromissados.

A educação vem passando por um preocupante processo de mercantilização gerado por interesse econômico sobre as políticas educacionais diminuindo seu caráter formativo, crítico e emancipador. Nisso o professor adoece e perde estímulo diante da série de atividades invisíveis que ocupam tempo e energia. Segundo Guarany (2012), "O docente passa a experimentar a dualidade do trabalho desenvolvido dentro da lógica mercantilista na qual o trabalho deixa de ser uma práxis produtiva capaz de desenvolver o homem..." enfim o trabalho visto como mercadoria com metas, controle e mecanização. Nessa perspectiva a docência fica atrelada ao interesse comercial e pouco humanizada, com objetivos voltados a poder e dinheiro em benefício de uma minoria mal-intencionada.

> O descompromisso de governos com a educação pública em geral e particularmente com os professores/as é vetor de adoecimento, por isso leis, decretos e portarias se esvaziarem em um contexto de trabalho docente sem as condições preventivas do adoecimento. (ROCHA, 2019, p.31-32)

Atualmente há uma expressiva presença de professores contratados temporariamente em algumas redes de ensino. E essa instabilidade profissional pode gerar insegurança, ansiedade e dificuldade de planejamento da própria trajetória profissional. Alguns docentes são levados a assumir jornadas extensas ou a atuar em diferentes escolas aumentando o tempo destinado ao deslocamento e reduzindo os períodos disponíveis para descanso, alimentação adequada, lazer e cuidados pessoais. Nessa toada, Pessoa (2017) conclui que "é recorrente também que a jornada de trabalho dos professores não termina na escola...". Ele aborda o quão é comum o desenvolvimento de atividades escolares em casa, fora do horário de trabalho, em sua grande maioria trabalha dois turnos, e estão sempre correndo contra o relógio e aflitos para dar conta de concluir as atividades previstas.

Sentimentos como frustração, impotência, desmotivação e falta de reconhecimento não são raros e causam consequências também físicas. O excesso de ruído, por exemplo, leva o professor a elevar a voz para ser ouvido prejudicando sua saúde vocal, podendo causar rouquidão e fadiga vocal. Segundo Luchesi, Mourão e Kitamura (2010), a maioria dos professores não reconhece a importância da preservação da voz ou mesmo apresentam dificuldades em perceber como problemas, os sinais e os sintomas vocais. Pelo contrário há certa aceitação passiva da alteração vocal, como se fosse uma consequência natural de sua profissão. Sendo que, segundo Guimarães (2001), o professor, dentre todos os profissionais da voz, é o mais suscetível à alteração vocal devido ao fato de falar alto até pelo ruído ambiental. O que causa alteração de tonalidade, perda de intensidade, voz abafada, rouquidão e outros sintomas que podem resultar em patologias vocais.

A diversidade em sala de aula também é uma problemática uma vez que o professor lida com estudantes com diferentes níveis de aprendizagem, com questões comportamentais, com relações diversas com as famílias e com exigências administrativas. Esses fatores aumentam a complexidade do trabalho. Há uma pressão temporal que vem a atrapalhar sua saúde e a possibilidade de preservá-la. Dentre as dimensões mais afetadas pelas condições de trabalho docente é saúde mental dificultando a

existência de uma vida profissional equilibrada, causando estresse, ansiedade, depressão, sofrimento psíquico, esgotamento emocional e síndrome de Burnout, sendo este último uma das manifestações mais estudada no campo do adoecimento docente por se tratar de exaustão emocional, despersonalização e redução da realização profissional.

> O conceito de sofrimento pertence à ordem do singular; o sofrimento coletivo é inconcebível, já que não existe corpo coletivo. Se, clinicamente, se observam estratégias coletivas de defesa fundadas em uma cooperação entre sujeitos, por outro lado o sofrimento permanece sempre individual e único. (DEJOURS, 1992, p. 19)

A esse respeito, Guarany (2012) destaca que “o sofrimento do professor, as doenças do professor, seja de qualquer nível de ensino, têm de ganhar visibilidade, alcançar o debate coletivo”, afinal o adoecimento pelo trabalho não se trata de fraquezas ou limitações pessoais.

Há uma gama de relatos que demonstram índices importantes de sofrimento psicológico entre professores, o qual não costuma acontecer de forma repentina e sim através de processo cumulativo, resultante de frustrações, cobranças, desvalorização, conflitos e falta de reconhecimento em sua trajetória profissional.

Especialmente quando não existem condições ergonômicas adequadas e há uma repetição de movimentos a permanência prolongada em determinadas posições, o transporte de materiais e a utilização contínua de computadores podem contribuir com o surgimento das Lesões por Esforços Repetitivos (LER), dos Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT), dores nos joelhos e na coluna problemas nos ombros e outras manifestações musculoesqueléticas. Além de sofrimento ocupacional e doenças como hipertensão, arritmias e insuficiência cardíaca. É importante ressaltar que o estresse também pode produzir manifestações físicas, problemas digestivos e refluxo. A saúde física e a mental não devem ser analisadas separadamente, afinal o adoecimento docente tem caráter multidimensional.

O mal-estar docente não corresponde a uma doença diagnosticada, entretanto trata-se de um sofrimento relacionado à incompatibilidade entre o desejo de realizar e as condições concretas de trabalho permitem e se manifesta por meio de exaustão, desmotivação, insatisfação, ansiedade, sensação de impotência, falta de reconhecimento e perda do sentido do trabalho. Ele pode evoluir para problemas mais graves, caso não é reconhecido e enfrentado denotando a necessidade evidente de prevenção, evitando inclusive afastamentos prolongados. Diante disso é de extrema importância a individualização do adoecimento e a não responsabilização da própria condição, para não se caracterizar falhas pessoais, uma vez que o sofrimento está ligado a fatores estruturais à organização laboral. Ou seja, medidas institucionais, políticas e estruturais devem estar ligadas ações individuais de cuidado para o enfrentamento do adoecimento.

Durante o período pandêmico os professores foram obrigados ao uso remoto com o fechamento das escolas, levando à adaptação recorde, muitos não eram hábeis nas tecnologias apresentadas, produção de materiais digitais, está online e disponíveis a qualquer hora. A defasagem de conectividade,

as questões sociais dos estudantes, além das dificuldades pedagógicas, contribuíram com tensões relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem, do bem-estar e da segurança.

Essa plataformização ampliou o controle, o acompanhamento e monitoramento do trabalho que aliados ao isolamento social, contribuíram significante para o aumento do nível de ansiedade, estresse e frustração. A pandemia apenas aprofundou dificuldades já existentes. Da mesma forma que não desapareceram com o fim do *lockdown.* Os professores continuam a enfrentar demandas educacionais e preocupações quanto à recuperação das aprendizagens.

Há uma estreita relação entre adoecimento e qualidade do ensino. Ao adoecer o professor, muitas vezes, é afastado para se tratar levando à substituições, à reorganização das turmas e à alteração no trabalho pedagógico desenvolvido até então, da continuidade curricular e o acompanhamento sistemático da aprendizagem dos estudantes, ou seja, as consequências ultrapassam a saúde individual.

No ponto de vista de Duarte (2009):

> Outro dos problemas recorrentemente apontados como responsável pelo mau desempenho dos alunos em termos de aprendizado é a elevada rotatividade de professores ao longo de um mesmo período letivo. As descontinuidades geradas nessas trocas e a natural demora na adaptação na relação professor-aluno implicam num prejuízo do processo de ensino aprendizagem dificultando a formação de capital humano dos alunos (DUARTE, 2009, p. 10).

Em contrapartida um professor que substituirá o colega afastado assumirá, temporariamente, suas funções e turma, porém, mesmo assim, esse afastamento poderá gerar uma sobrecarga dos profissionais que permanecem trabalhando e novos adoecimentos. E a maior reverberação é percebida na qualidade do ensino devido ao desgaste físico e emocional. Deve-se refletir quanto ao cuidado da saúde do professor como uma direta e efetiva estratégia de melhoria da qualidade educacional. Esses afastamentos prolongados, causados por problemas de saúde, também geram a readaptação docente, na qual o profissional volta à escola, mas impedido, por recomendações médicas, embasadas em laudos e diagnósticos comprobatórios, de exercer suas funções originais

Na perspectiva de Macaia e Fischer (2015), para se ”... abordar o retorno ao trabalho, é necessário examinar a rede de causas relacionadas aos afastamentos”. Pois não basta o regresso em condições semelhantes àquelas que influenciaram o adoecimento/afastamento. Melhorias nos aspectos psicossociais beneficiam toda comunidade escolar e não apenas professores ativos e/ou readaptados. Portanto é fundamental uma política permanente de saúde do trabalhador que preze prevenção, acompanhamento, formação e reorganização do trabalho

Em 2024 houve um importante avanço na prevenção e atenção psicossocial no âmbito escolar que através da lei 14.819 que dita:

> § 1º a política de que trata o caput deste artigo constitui estratégia para a integração e a articulação permanente das áreas de educação, de assistência social e de saúde no desenvolvimento de ações de promoção, de prevenção e de atenção psicossocial no âmbito das escolas. § 2º para os efeitos desta lei, consideram-se integrantes da comunidade escolar: i – alunos; ii – professores; iii – profissionais que atuam na escola; iv – pais e responsáveis pelos alunos matriculados na escola. (BRASIL, 2024, *on line*).

Essa política pública é um marco importante, pois aproxima a educação da saúde mental, contempla estudantes, professores, trabalhadores da educação, familiares e responsáveis. A escola aparece como espaço estratégico para promoção da saúde mental, prevenção de agravos e fortalecimento de vínculos, o que envolve a participação de representantes da comunidade escolar e dos serviços de saúde. Que devem planejar ações, o acompanhamento dos resultados e a avaliação contínua, pois só a existência da lei não garante de forma automática a sua efetivação, para tal é preciso assegurar recursos, equipes preparadas, definição de responsabilidades, articulação entre setores e continuidade administrativa.

A ausência de monitoramento e dificuldades de articulação entre os diferentes níveis de governo, escolas e serviços de saúde contribuem negativamente para a implementação das políticas públicas educacionais e de saúde do trabalhador a qual enfrenta deliberadamente desafios relacionados à falta de recursos, limitações orçamentárias, descontinuidade administrativa, sendo que é fundamental políticas efetivas, que garantam condições materiais e humanas adequadas, considerando a participação dos professores e sua inegável experiência cotidiana que permite identificar as necessidades e dificuldades reais do trabalho, visando o fortalecimento da gestão democrática e da autonomia profissional.

Uma das alternativas para prevenção do adoecimento docente deve ocorrer por meio da identificação e redução dos fatores que provocam desgaste, ou seja, antes mesmo do afastamento ou do diagnóstico. É fundamental que se invista na melhoria da infraestrutura, na redução do número de estudantes por turma, na valorização salarial, nos planos de carreira diminuição da burocracia, na ampliação dos recursos pedagógicos, na formação continuada, melhores programas permanentes de promoção da saúde física e mental e condições ergonômicas de modo geral. E na mesma intenção procurar diminuir a intensificação do trabalho (aumento das tarefas, pela pressão por metas, pela fiscalização, pelas mudanças curriculares, tecnológicas e administrativas e pela redução do tempo disponível) que contribui para o aumento da sobrecarga.

CONSIDERAÇÕES

Apesar da inegável importância do professor para sociedade ele tem sido transformado num vilão que doutrina e é obstinado por seus ideais. Com isso há perseguição e cobrança. além disso ele é submetido a uma carga de trabalho que tem promovido cada vez mais o adoecimento docente e em contrapartida o vertiginoso declínio na qualidade do ensino. O adoecimento provocar afastamentos, substituições e descontinuidade das atividades, afetando a organização escolar e o processo de aprendizagem. Quando, na verdade, a valorização docente deve ser entendida como uma política pública permanente, envolvendo remuneração adequada, carreira, formação, autonomia, infraestrutura, recursos e atenção à saúde física e mental.

Assim, o adoecimento docente deve ser compreendido como um fenômeno relacionado às condições de trabalho e a fatores institucionais, sociais, econômicos e políticos, e não apenas como uma questão individual. Seu enfrentamento exige mudanças estruturais e ações integradas entre educação, saúde e gestão pública. Garantir condições dignas e saudáveis de trabalho aos professores significa também fortalecer a escola, favorecer a aprendizagem dos estudantes e assegurar o direito a uma educação pública de qualidade. A saúde docente está diretamente relacionada à qualidade da educação, pois quando submetidos à exaustão, à insegurança e à falta de recursos podem ter seu trabalho pedagógico desastrosamente prejudicado. É importante ressaltar que a responsabilização individual, não auxilia em nada na resolução do problema, pelo contrário, é preciso evitar culpabilizar. Os impactos do trabalho docente atingem tanto a saúde física quanto a mental.

O período pandêmico intensificou dificuldades já existentes e não pode ser considerado o único motivo no quadro atual. Outro agravante que levam ao adoecimento é o fato dos professores terem lidado, cada vez mais, com um perfil de estudantes complexos, os quais convivem com altas demandas emocionais e afetivas, muitas vezes indisciplinados, e com demandas que ultrapassam a formação do docente.

REFERÊNCIAS

DECRETOS, LEIS (FORMATO ELETRÔNICO)
BRASIL. Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. **Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares.** Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14819.htm>. Acesso em: 18 ago. 2026.

ARTIGO UM AUTOR
CARLOTTO, Mary Sandra. **Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400003>. Acesso em: 17 set. 2026.

CORRÊA, Leticia Ribeiro**. Adoecimento docente: suas causas e consequências.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/2316d0e0-3bb6-409c-8ab7-68c9888eb9cd/content>. Acesso em: Acesso em: 18 ago. 2026.

DEJOURS, Christophe. ***A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*.** São Paulo: Cortez, 1992. . Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338182600_Dejours_C_1992_A_loucura_do_trabalho_estudo_de_psicopatologia_do_trabalho_5a_ed_Sao_Paulo_Cortez_Obore. Acesso em: 17 set. 2026.

GUARANY, Ana Maria Barbosa. **Trabalho docente, carreira docente: a privatização, a lógica produtivista e a mercantilização na e da educação e seus efeitos sobre os docentes.** *Revista Educação por Escrito*, Porto Alegre. 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/11027> Acesso em: 10 set. 2026.

GUIMARÃES, Sônia Maria Arns. ***Análise de programas de saúde vocal na docência*.** Curitiba: Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica, 2001. Disponível em: <https://sp.cefac.br/alunminus/cefac/biblioteca/publicacoes/arquivos/0000121_TA107.PDF>. Acesso em: 07 set. 2026.

PESSOA, Valda Inês Fontenele. **Intensificação do trabalho docente e alteração da saúde do professor do ensino fundamental**. *Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura*. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/1317>. Acesso em: 17 set. 2026.

ROCHA, Cristino Cesário. **Adoecimento de professores/as: o processo e o contexto pós-readaptação funcional.** In: *Formação de professores e a condição do trabalho docente*. 2019. Disponível em: < https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433113/1/E-BOOK-Formacao-de-Professores-e-a-Condicao-do-Trabalho-Docente-2.pdf?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 16 set. 2026.

ARTIGO DOIS OU MAIS AUTORES (FORMATO ELETRÔNICO)

ARAUJO, Ludmilla Carneiro; PADILHA, Thamirys; VENANCIO, Bruno. **Adoecimento docente: um estudo com professoras de uma rede municipal de educação.** *Ensino & Pesquisa*, União da Vitória. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.2.8879>. Acesso em: 17 ago. 2026.

BOCK, Karen Cristina Sobral; MINHOTO, Maria Angélica Pedra; VITORINO, Alessandra Mirna. **O adoecimento docente na rede pública municipal de educação de São Paulo.** *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.81641>. Acesso em: 17 set. 2026.

COELHO, Alessandra Damasceno Franck; SÁ, Elizangela Barroso Figueiredo de**. O adoecimento docente e a readaptação funcional dos servidores públicos no município de Juiz de Fora**. *Libertas*, Juiz de Fora. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1980-8518.2019.v19.27784. Acesso em: 09 set. 2026.

CRUZ, Uilmer Rodrigues Xavier da; FREITAS, Gislene Rodrigues Sacramento Santos de; JESUS, Flaviana Silva de. **Adoecimento e invisibilidade do docente: um retrato do cotidiano escolar.** *Revista Eletrônica Multidisciplinar de Investigação Científica*. 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.47402/remici.v5n23414126>. Acesso em: 09 set. 2026.

DUARTE, Mateus Anderson Barreto. *et al*. **Adoecimento docente e desvalorização profissional: desafios contemporâneos da educação brasileira**. *Cadernos Cajuína*, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.52641/cadcajv11i1.1757>. Acesso em: 17 set. 2026.

FARIAS, Beatriz Heitich da Silva; WAGNER, Flávia. **Condições de trabalho e adoecimento docente: causas persistentes**. *SciELO Preprints*, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10323>. Acesso em: 17 set. 2026.

LUCHESI, Karen Fontes; MOURÃO, Lucia Figueiredo; KITAMURA, Satoshi**. Ações de promoção e prevenção à saúde vocal de professores: uma questão de saúde coletiva.** *Revista CEFAC*. 2010. Disponível em: < https://www.revistacefac.org.br/article/doi/10.1590/S1516-18462010005000112>. Acesso em: 17 set. 2026.

MACAIA, Amanda Aparecida Silva; FISCHER, Frida Marina. **Retorno ao trabalho de professores após afastamentos por transtornos mentais.** *Saúde e Sociedade*, São Paulo. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902015130569>. Acesso em: 17 set. 2026.

SILVA, L.G.A.; ALVES, M.F. **Gerencialismo na escola pública: contradições e desafios concernentes a gestão, a autonomia e a organização do trabalho escolar.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação , v. 28, p.665-81, 2012. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/39833 >. Acesso em: 18 set. 2026.

LIVRO

MENESTRINA, Elói; MENESTRINA, Tatiana Comiotto. **Auto-realização e qualidade docente**. 2. ed. Porto Alegre: Est Edições, 2001.

DISSERTAÇÃO

DUARTE, Rafael Gomes. **Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil: uma análise com base nos dados do SAEB 2003**. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Ribeirão Preto.



BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL

BNCC AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION

MARINA BALBINA DE SOUZA
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pelo Centro Universitário Assunção - UNIFAI (2007); Pós - Graduação em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Assunção - UNIFAI (2010); Professora de Educação Infantil no CEI Maria Henriqueta Catite, no Município de São Paulo.

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se como um documento normativo fundamental para a organização da Educação Infantil, ao definir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser garantidos às crianças desde a primeira etapa da Educação Básica. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da BNCC no contexto da Educação Infantil, destacando suas contribuições para a organização do trabalho pedagógico, a prática docente e os processos de avaliação. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica, fundamentado em documentos oficiais e em autores da área da educação infantil. Ao longo do estudo, evidencia-se que a BNCC valoriza a criança como sujeito histórico, social e de direitos, priorizando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Além disso, os campos de experiência e os direitos de aprendizagem propostos pelo documento contribuem para a construção de práticas educativas mais significativas, inclusivas e alinhadas ao desenvolvimento integral das crianças. Conclui-se que a BNCC representa um avanço para a Educação Infantil, ao fortalecer a identidade pedagógica dessa etapa e promover uma educação comprometida com o respeito à infância e à formação humana.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Educação Infantil; Direitos de Aprendizagem; Campos de Experiência; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The National Common Curricular Base (BNCC) serves as a fundamental normative document for organizing Early Childhood Education, defining the learning and development rights that must be guaranteed to children from the very first stage of Basic Education. This article aims to analyze the importance of the BNCC within the context of Early Childhood Education, highlighting its contributions to the organization of pedagogical work, teaching practice, and assessment processes. The research is characterized as a bibliographic study, grounded in official documents and authors in the field of early childhood education. The study demonstrates that the BNCC values the child as a historical and social subject with rights, prioritizing interactions and play as the structuring axes of pedagogical practices. Furthermore, the fields of experience and learning rights proposed by the document contribute to the development of educational practices that are more meaningful, inclusive, and aligned with the holistic development of children. It is concluded that the BNCC represents an advancement for Early Childhood Education by strengthening the pedagogical identity of this stage and promoting an education committed to respecting childhood and fostering human development.

Keywords: National Common Curricular Base; Early Childhood Education; Learning Rights; Fields of Experience; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um documento normativo que orienta os sistemas de ensino e as instituições educacionais quanto às aprendizagens essenciais a serem garantidas ao longo da educação básica, incluindo a educação infantil. A BNCC busca assegurar o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade, respeitando suas especificidades, ritmos e formas de aprender.

A implementação da BNCC na educação infantil representa um marco importante para a organização do trabalho pedagógico, uma vez que propõe uma concepção de criança como sujeito histórico, social e de direitos, que aprende por meio das interações e das brincadeiras. O documento enfatiza a centralidade da infância, valorizando experiências significativas que promovam o desenvolvimento integral e a construção da identidade, da autonomia e da convivência social. Dessa forma, a BNCC orienta práticas educativas que ultrapassam a antecipação de conteúdos escolares, priorizando vivências que respeitem a singularidade de cada criança.

Além disso, a BNCC estabelece direitos de aprendizagem e campos de experiência que norteiam o planejamento pedagógico na educação infantil, contribuindo para a intencionalidade educativa e para a articulação entre cuidar e educar. Tais diretrizes reforçam a importância de um currículo que considere a criança em sua totalidade, promovendo aprendizagens que dialoguem com o cotidiano, a cultura e o contexto social em que está inserida.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar a importância da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil, destacando suas contribuições para a organização do trabalho pedagógico, o papel do professor e os desafios enfrentados na efetivação de suas propostas. A partir de uma abordagem bibliográfica, busca-se refletir sobre como a BNCC pode favorecer práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui um documento normativo que define as aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Sua elaboração está prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), consolidando-se como uma política pública voltada à promoção da equidade e da qualidade educacional no país. Nesse sentido, a BNCC orienta os currículos dos sistemas e redes de ensino, respeitando as diversidades regionais, culturais e sociais existentes no território brasileiro.

De acordo com o Ministério da Educação, a BNCC não se configura como um currículo pronto, mas como uma referência comum que deve subsidiar a construção dos currículos locais. Assim, sua função é garantir um conjunto de aprendizagens fundamentais, ao mesmo tempo em que possibilita autonomia às instituições de ensino para adequar suas propostas pedagógicas às realidades específicas de seus contextos (BRASIL, 2017). Essa perspectiva contribui para a superação de desigualdades educacionais históricas, ao assegurar que todos os estudantes tenham acesso a direitos de aprendizagem comuns.

No que se refere à educação infantil, a BNCC representa um avanço significativo ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, ativa em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. O documento rompe com concepções assistencialistas e conteudistas, ao enfatizar que o trabalho pedagógico deve estar centrado nas interações e nas brincadeiras, consideradas eixos estruturantes dessa etapa da educação básica. Tal concepção reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem os tempos, as experiências e as formas próprias de aprender das crianças.

Conforme destaca a BNCC:

> A Educação Infantil deve garantir seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver, brincando, convivendo, participando, explorando, expressando-se e conhecendo-se (BRASIL, 2017, p. 38).

Essa orientação evidencia a intencionalidade educativa presente na BNCC, ao propor experiências que promovam o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Desse modo, a BNCC reafirma a educação infantil como um espaço educativo fundamental para a formação humana, contribuindo para a construção da identidade, da autonomia e das relações sociais desde a primeira infância.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA BNCC

A Educação Infantil, reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, passou a ocupar um lugar de maior destaque a partir das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento reforça a concepção de criança como sujeito histórico, social e de direitos, que constrói conhecimentos por meio das interações e das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Dessa forma, a BNCC contribui para a superação de práticas pedagógicas baseadas apenas na antecipação de conteúdo do ensino fundamental.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a criança deve ser compreendida como um ser ativo, que observa, questiona, experimenta e atribui sentidos ao mundo ao seu redor (BRASIL, 2010). Essa concepção é reafirmada pela BNCC ao propor um currículo centrado nas experiências infantis, respeitando os ritmos e as singularidades de cada criança. Assim, a educação infantil deixa de ter um caráter meramente assistencial e assume uma função educativa indissociável do cuidado.

A BNCC estabelece que o trabalho pedagógico na educação infantil deve ser organizado a partir das interações e das brincadeiras, consideradas fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Essa orientação evidencia a importância de ambientes educativos que favoreçam a exploração, a criatividade, a socialização e a construção da autonomia, possibilitando aprendizagens significativas desde a primeira infância.

De acordo com a BNCC:

> A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2017, p. 35).

Nesse sentido, a BNCC contribui para a organização de práticas pedagógicas que valorizam a infância e reconhecem a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem. Ao orientar os profissionais da educação quanto às experiências que devem ser garantidas, o documento fortalece a

identidade pedagógica da educação infantil e promove uma educação mais humanizada, inclusiva e significativa.

OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados a todas as crianças na educação infantil, garantindo experiências que promovam seu desenvolvimento integral. Esses direitos orientam o trabalho pedagógico e reforçam a concepção de criança como sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos por meio das interações, das brincadeiras e da exploração do meio em que está inserida.

Os direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) constituem fundamentos essenciais para a organização das práticas pedagógicas. De acordo com a BNCC, tais direitos asseguram que as crianças vivenciem situações que favoreçam a construção da identidade, da autonomia e das relações sociais, respeitando suas singularidades e seus diferentes ritmos de aprendizagem (BRASIL, 2017). Dessa forma, o currículo da educação infantil passa a priorizar experiências significativas, em detrimento de uma abordagem conteudista e fragmentada.

Nesse sentido, o direito de conviver possibilita à criança estabelecer relações com outras crianças e adultos, aprendendo a respeitar as diferenças e a construir valores como empatia e cooperação. O direito de brincar, por sua vez, é reconhecido como central no processo de aprendizagem, pois a brincadeira favorece a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Já os direitos de participar e explorar incentivam a criança a envolver-se ativamente nas atividades propostas, estimulando a curiosidade, a investigação e a autonomia.

Conforme enfatiza a BNCC:

> Ao assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a Educação Infantil deve proporcionar às crianças experiências nas quais possam construir conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, por meio de interações e brincadeiras (BRASIL, 2017, p. 40).

Além disso, os direitos de expressar e conhecer-se permitem que a criança manifeste sentimentos, pensamentos, ideias e emoções por meio de diferentes linguagens, como a oral, a corporal, a artística e a musical. Esses direitos contribuem para o fortalecimento da autoestima, da identidade e do reconhecimento de si como parte de um grupo social. Assim, os direitos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC reafirmam a educação infantil como um espaço de desenvolvimento integral, fundamentado no respeito à infância e às múltiplas formas de aprender.

OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular organiza o currículo da Educação Infantil a partir de cinco campos de experiência, os quais orientam as práticas pedagógicas e asseguram às crianças vivências

que promovam aprendizagens significativas. Esses campos não devem ser compreendidos como disciplinas, mas como possibilidades de articulação de saberes, experiências e interações, respeitando a integralidade do desenvolvimento infantil.

Os campos de experiência foram concebidos com base na ideia de que a criança aprende a partir das relações que estabelece com o outro, com o ambiente e consigo mesma. Dessa forma, a BNCC propõe um currículo centrado na experiência, valorizando o cotidiano, as brincadeiras e as interações como elementos essenciais do processo educativo. Segundo o documento, os campos de experiência contribuem para a organização do trabalho pedagógico de maneira flexível e contextualizada, permitindo ao professor planejar situações de aprendizagem que dialoguem com a realidade das crianças (BRASIL, 2017).

O campo “O eu, o outro e o nós” enfatiza as relações sociais e a construção da identidade, promovendo experiências que favorecem o respeito às diferenças e a convivência coletiva. Já o campo “Corpo, gestos e movimentos” valoriza o corpo como forma de expressão, possibilitando o desenvolvimento da coordenação motora, da consciência corporal e da autonomia. O campo “Traços, sons, cores e formas” está relacionado às diferentes manifestações artísticas, estimulando a criatividade, a sensibilidade estética e a expressão por meio das artes visuais, da música e do movimento.

O campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e do pensamento simbólico, por meio de histórias, brincadeiras e interações verbais. Por fim, o campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” possibilita às crianças explorar o ambiente, desenvolver noções matemáticas e compreender fenômenos naturais e sociais de forma integrada e significativa.

Conforme destaca a BNCC:

> Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 41).

Dessa maneira, os campos de experiência orientam práticas pedagógicas que respeitam a infância e favorecem o desenvolvimento integral da criança, promovendo aprendizagens que emergem das interações e das experiências vivenciadas no contexto da educação infantil.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve estar fundamentada na intencionalidade educativa, considerando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do processo de ensino e aprendizagem. A BNCC orienta que

o planejamento pedagógico seja elaborado de forma integrada, respeitando o desenvolvimento infantil e promovendo experiências que garantam os direitos de aprendizagem das crianças.

O planejamento na Educação Infantil deve contemplar situações que favoreçam a exploração, a participação ativa e a expressão das crianças, valorizando suas vivências, interesses e contextos socioculturais. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o trabalho pedagógico deve articular cuidar e educar de maneira indissociável, reconhecendo que ambos são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2010). Assim, o professor assume o papel de mediador, criando ambientes educativos que estimulem a curiosidade, a autonomia e a construção de conhecimentos.

A rotina na Educação Infantil também se configura como um elemento central da organização pedagógica. Longe de ser entendida como uma sequência rígida de atividades, a rotina deve ser flexível e significativa, possibilitando às crianças segurança emocional e oportunidades de aprendizagem. Momentos como a acolhida, as brincadeiras livres, as atividades dirigidas, a alimentação e o descanso devem ser planejados de forma intencional, respeitando os tempos e as necessidades das crianças.

Conforme orienta a BNCC:

> A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil deve garantir experiências que promovam o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas necessidades, interesses e modos próprios de aprender, tendo as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (BRASIL, 2017, p. 36).

Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico, fundamentada na BNCC, contribui para a construção de práticas educativas que valorizam a infância, asseguram os direitos de aprendizagem e favorecem o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo o papel da Educação Infantil como espaço de formação humana.

O PAPEL DO PROFESSOR NA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

O professor da Educação Infantil desempenha um papel fundamental na efetivação das propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que é o principal mediador entre as orientações do documento e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. A atuação docente deve estar pautada em uma postura reflexiva, crítica e intencional, considerando as especificidades da infância e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A BNCC exige do professor uma compreensão aprofundada de seus princípios, especialmente no que se refere à concepção de criança como sujeito ativo, que aprende por meio das interações e das brincadeiras. Nesse sentido, o docente deve planejar situações pedagógicas que favoreçam a

participação, a exploração e a expressão das crianças, respeitando seus tempos, interesses e contextos socioculturais. Conforme apontam estudos na área da educação infantil, a mediação do professor é essencial para transformar as experiências cotidianas em oportunidades significativas de aprendizagem (KRAMER, 2006).

Além disso, a formação inicial e continuada dos professores é um fator determinante para a implementação efetiva da BNCC. A atualização constante dos profissionais da educação contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a construção de uma atuação coerente com os princípios do documento. Dessa forma, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos e passa a atuar como um mediador do conhecimento, promovendo experiências que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

De acordo com a BNCC:

> O professor deve assumir o papel de mediador das aprendizagens, organizando tempos, espaços e materiais de modo a garantir experiências significativas que promovam o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2017, p. 39).

Assim, o papel do professor na implementação da BNCC é essencial para assegurar práticas pedagógicas que respeitem a infância, valorizem as interações e as brincadeiras e garantam os direitos de aprendizagem. A atuação docente, fundamentada na reflexão e na intencionalidade educativa, contribui para a construção de uma educação infantil mais inclusiva, humanizada e de qualidade.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A BNCC

A avaliação na Educação Infantil, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve ser compreendida como um processo contínuo e formativo, voltado ao acompanhamento do desenvolvimento das crianças, sem caráter classificatório, seletivo ou promocional. Diferentemente das etapas posteriores da educação básica, a avaliação nessa fase não tem como objetivo medir desempenho por meio de notas ou conceitos, mas observar e compreender os avanços, as conquistas e as necessidades de cada criança.

De acordo com a BNCC, a avaliação deve estar integrada ao planejamento pedagógico e às práticas cotidianas, considerando as experiências vivenciadas pelas crianças nos diferentes campos de experiência. Nesse sentido, a observação atenta e sistemática, aliada aos registros pedagógicos, constitui um instrumento fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento infantil (BRASIL, 2017). Esses registros permitem ao professor refletir sobre sua prática, replanejar ações e garantir experiências que atendam às necessidades das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também reforçam que a avaliação deve respeitar os tempos e os ritmos de aprendizagem, valorizando os processos vivenciados pelas crianças e não apenas os resultados finais (BRASIL, 2010). Dessa forma, a avaliação assume um caráter

diagnóstico e formativo, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas.

Conforme orienta a BNCC:

> Na Educação Infantil, a avaliação deve ter como objetivo acompanhar o desenvolvimento das crianças, por meio da observação e do registro de suas aprendizagens, sem a finalidade de promoção, classificação ou retenção (BRASIL, 2017, p. 45).

Assim, a avaliação, quando fundamentada nos princípios da BNCC, torna-se uma ferramenta pedagógica essencial para a compreensão do desenvolvimento infantil e para a qualificação do trabalho docente. Ao valorizar os processos e as experiências das crianças, a avaliação contribui para a promoção de uma educação infantil que respeita a infância e assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Base Nacional Comum Curricular representa um marco significativo para a consolidação da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, ao estabelecer princípios, direitos de aprendizagem e orientações pedagógicas que valorizam a infância e o desenvolvimento integral da criança. Ao longo deste artigo, foi possível compreender que a BNCC não se configura como um currículo engessado, mas como um documento orientador que contribui para a organização do trabalho pedagógico, respeitando as especificidades, os contextos e as singularidades das crianças.

A análise dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiência evidenciou a centralidade das interações e das brincadeiras no processo educativo, reafirmando a criança como sujeito ativo, histórico e social. Esses elementos reforçam a importância de práticas pedagógicas que superem abordagens conteudistas e priorizem experiências significativas, capazes de promover o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças de forma integrada.

Destaca-se, ainda, o papel fundamental do professor na efetivação das propostas da BNCC, uma vez que sua atuação intencional, reflexiva e mediadora é determinante para a construção de ambientes educativos que garantam os direitos de aprendizagem. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil torna-se indispensável para a implementação de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios do documento, bem como para o enfrentamento dos desafios presentes no cotidiano escolar.

Por fim, a avaliação na Educação Infantil, concebida sob a perspectiva formativa, reafirma o compromisso da BNCC com uma educação que respeita os tempos e os ritmos das crianças, valorizando os processos de aprendizagem em detrimento de práticas classificatórias. Dessa forma, conclui-se que

a BNCC contribui de maneira significativa para a qualificação da Educação Infantil, ao promover uma educação mais humanizada, inclusiva e comprometida com os direitos das crianças, apontando caminhos para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a infância como um período fundamental da formação humana.

REFERÊNCIAS

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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

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

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RCNEI. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1–3.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



A EQUIDADE COMO EIXO ESTRUTURANTE DA LIDERANÇA E DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

EQUITY AS A STRUCTURING AXIS OF SCHOOL LEADERSHIP AND LEARNING

MARISA DO CARMO DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC-UniABC (2006); especialista em Docência do Ensino superior pela Faculdade Fabrange (2021); Direito Educacional Fabrange (2025); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Maria Aparecida Vilasboas, Professor de Educação Básica I - na EE Prof.ª Emiko Fujimoto

RESUMO

O presente trabalho analisa a equidade como pilar da gestão democrática, investigando como a articulação entre liderança administrativa e práticas pedagógicas podem garantir o direito às aprendizagens e o sucesso de todos os estudantes. A articulação entre liderança inclusiva e práticas pedagógicas personalizadas garantem a justiça social e o sucesso das aprendizagens. A transformação cultural escolar exige a integração da gestão democrática, alocação proporcional de recursos e formação docente, traduzidas em sala de aula por currículos diversificados, avaliação formativa e busca ativa contra a evasão escolar. Os estudos apontam que a estruturação de uma escola equitativa se sustenta em duas dimensões interdependentes: os pilares da liderança que é composto por gestão democrática, alocação inteligente de recursos, cultura acolhedora e formação continuada e as práticas de ensino que são consolidadas por meio de currículo diversificado, avaliação formativa, busca ativa e apoio personalizado. Deste modo, a equidade é o alicerce fundamental no processo de construção de uma gestão escolar democrática voltada a garantia dos direitos e o sucesso de todos os estudantes, o trabalho educativo é realizado de maneira igualitária, pois a liderança é voltada no reconhecimento das necessidades individuais e nas diferenças garantindo que todos atinjam suas potencialidades em plenitude, pois uma escola equitativa não é aquela que apenas tolera as diferenças, mas a que as celebra e protege, transformando o espaço escolar em um refúgio seguro onde todos os estudantes se sintam pertencentes, respeitados e confortáveis para aprender.

Palavras-chave: Equidade Escolar; Liderança Equitativa; Gestão Democrática; Aprendizagem Inclusiva.

ABSTRACT

This study analyzes equity as a pillar of democratic management, investigating how the interplay between administrative leadership and pedagogical practices can ensure the right to learning and the success of all students. The connection between inclusive leadership and personalized pedagogical practices ensures social justice and successful learning outcomes. Transforming school culture requires integrating democratic management, proportional resource allocation, and teacher training—translated into classroom practice through diversified curricula, formative assessment, and active outreach to combat school dropout. Research indicates that building an equitable school relies on two interdependent dimensions: leadership pillars (comprising democratic management, intelligent resource allocation, a welcoming culture, and continuous professional development) and teaching practices (consolidated through diversified curricula, formative assessment, active outreach, and personalized support). Thus, equity serves as the fundamental cornerstone in establishing democratic school management aimed at guaranteeing rights and student success; educational work is conducted equitably because leadership focuses on recognizing individual needs and differences, ensuring everyone fully realizes their potential. An equitable school does not merely tolerate differences but celebrates and protects them, transforming the school environment into a safe haven where all students feel a sense of belonging, respect, and comfort in their learning.

Keywords: School Equity; Equitable Leadership; Democratic Management; Inclusive Learning.

INTRODUÇÃO

Quando se pensa na promoção da equidade na gestão escolar, é necessário refletir acerca de estratégias e práticas inclusivas, alinhando o trabalho da gestão escolar com os princípios de equidade e inclusão. Nos últimos anos, a gestão escolar tem enfrentado desafios para a promoção da equidade, principalmente com a adaptação das práticas pedagógicas atendam às necessidades diversificadas dos estudantes, por isso, a necessidade emergente de explorar as teorias e as práticas que consolidam a equidade na gestão escolar, agindo em prol de uma gestão democrática e participativa nas unidades educacionais com o apoio e exploração das tecnologias digitais que auxiliam na promoção de uma aprendizagem mais interativa e engajada, pois as práticas inclusivas são essenciais na promoção da equidade.

No atual cenário social a gestão escolar tem se configurado para além da dimensão técnico-administrativa de recursos e políticas pedagógicas, consolidando-se como pilar estratégico de transformação social e inclusão. No centro dessa práxis, a promoção da equidade emerge como um imperativo ético e constitucional, cujo propósito reside na equalização de oportunidades educacionais e na superação de vulnerabilidades decorrentes de marcadores socioeconômicos, culturais ou funcionais. Nessa perspectiva, a gestão democrática e inclusiva assume papel central frente aos desafios de uma

comunidade escolar multicultural e hiper conectada, justificando a urgência em propor práticas gestoras voltadas à justiça curricular e ao direto das aprendizagens.

Articular teoria e prática é uma ação indispensável na promoção de uma aprendizagem significativa, colaborativa e alinhada aos desafios contemporâneos da gestão educacional. Em cenários marcados por profundas disparidades socioeconômicas e culturais, a educação atua como um vetor de mitigação dessas assimetrias e de promoção da equidade social. Para tanto, torna-se imprescindível a apropriação dos princípios da educação inclusiva. Isso pressupõe garantir a todos os estudantes condições adequadas de desenvolvimento por meio da valorização da diversidade e da adoção de estratégias didáticas diversificadas. Além disso, requer a flexibilização de espaços, tempos, atividades e recursos pedagógicos conforme as necessidades e ritmos individuais, integrando a territorialidade e a interculturalidade em estrita consonância com as bases teóricas e as diretrizes curriculares vigentes.

No contexto atual, se faz visível a necessidade crescente em adaptar as práticas de gestão escolar aos princípios de igualdade e inclusão, para que este trabalho se consolide, é imprescindível a criação e aplicabilidade de estratégias pedagógicas que respeitem a diversidade, trazendo a essa ação em evidências concretas de aprendizagens que endossam uma análise coerente e precisa das condições reais do território e o contexto socioeconômico dos estudantes, fundamentando assim, escolhas pedagógicas personalizadas que atendam suas especificidades desses estudantes. Tal feito permite a integração de dimensões indissociáveis da aprendizagem como a afetividade e a análise técnica de indicadores educacionais na gestão escolar, possibilitando a estruturação de sistemas de acompanhamento do processo educativo que fortaleçam o progresso contínuo dos estudantes, fazendo do erro uma ferramenta de possibilidades para novas aprendizagens , em suma, é incontestável um direcionamento eficaz e eficiente nos processos de supervisão e acompanhamento pedagógico para a garantia dos direitos de aprendizagens dos estudantes.

Nesse cenário, a inclusão no contexto escolar se materializa na implementação de estratégias didático-pedagógicas personalizadas e na gestão e adaptação de recursos. A utilização de evidências de aprendizagem surge como uma ferramenta indispensável para compreender a diversidade que compõe a sala de aula, permitindo que a escola apoie a utilização de recursos diferenciados e tecnologias que atendam às especificidades e necessidades dos estudantes, promovendo o desenvolvimento integral em suas dimensões cognitiva, social e emocional. Assim, a equidade se consolida como uma condição fundamental para o alcance das aprendizagens, exigindo que a instituição valorize o repertório cultural prévio e a história de vida de cada estudante, garantindo que as diferenças não se convertam em desigualdades.

Por fim, a consolidação desse modelo de escola equitativa depende intrinsecamente do engajamento das famílias e da construção de um ambiente acolhedor. É fundamental articular ações que fortaleçam a participação da comunidade escolar e o acompanhamento coletivo das aprendizagens, utilizando a escuta ativa como uma estratégia essencial de gestão. Essa prática assegura que todos os atores do processo educativo sejam ouvidos e respeitados em suas singularidades. Frente a esse panorama, este artigo tem como objetivo analisar como a articulação entre uma liderança baseada em dados, o

fortalecimento dos ciclos avaliativos, a adaptação de recursos tecnológicos e o engajamento comunitário podem garantir os direitos de aprendizagem e o sucesso escolar de todos os estudantes.

GESTÃO PEDAGÓGICA ACOLHEDORA INCLUSIVA E ORIENTADA POR DADOS

Ao analisar a concretização de práticas inclusivas sob a ótica da diversidade e da equidade no processo de ensino-aprendizagem, verifica-se a necessidade de uma abordagem multidimensional. Desse modo, a estruturação teórica desta análise assenta-se na convergência de três eixos fundamentais: a inclusão amparada por evidências avaliativas; a leitura contextualizada das condições de aprendizagem; e o fomento a uma cultura escolar voltada ao acolhimento da diversidade. A articulação integrada desses pilares legitima o uso estratégico de indicadores educacionais, oferecendo subsídios técnicos para potencializar o trabalho coletivo e mitigar as barreiras à democratização do sucesso escolar.

A materialização desses princípios ocorre quando a equipe escolar adapta estratégias, recursos e modalidades de apoio com base na análise criteriosa das necessidades dos estudantes. Esse processo evidencia uma gestão profundamente comprometida com a equidade escolar, com o monitoramento contínuo das aprendizagens e com a consolidação de um ambiente inclusivo. Sob essa ótica, destaca-se a forma como a escola organiza o trabalho pedagógico para atender a estudantes com diferentes perfis e demandas, assegurando não apenas o acesso, mas a participação efetiva e a oferta de condições equitativas de desenvolvimento para todos.

A efetivação da inclusão escolar pressupõe o reconhecimento de que os estudantes possuem formas e ritmos distintos de aprendizagem. Consequentemente, as estratégias didáticas do corpo docente devem ser estruturadas para contemplar essa pluralidade. Adaptar o fazer pedagógico exige flexibilizar atividades, diversificar recursos — integrando suportes visuais, tecnológicos e concretos —, estabelecer níveis graduais de desafios e organizar agrupamentos produtivos:

> *"o uso de manuais ou metodologias adaptativas, como o ensino cooperativo, favorece a participação ativa de todos os estudantes e ajuda a atender às necessidades individuais". (Glat; Fernandes 2005, p. 37)*

O uso dessas metodologias adaptativas e do ensino cooperativo atende às necessidades individuais e assegura a participação ativa dos sujeitos. Desse modo, tais escolhas pedagógicas ampliam o acesso ao conhecimento e impulsionam o sucesso escolar de todos.

A fundamentação de uma gestão voltada à equidade e à inclusão exige a integração harmônica entre evidências quantitativas e qualitativas. Por um lado, as informações quantitativas mapeiam os fluxos através de dados numéricos e estatísticos. Por outro lado, as evidências qualitativas, como relatórios multiprofissionais, produções dos estudantes e assembleias, revelam a subjetividade da realidade escolar. É justamente a convergência dessas duas dimensões que confere robustez ao planejamento pedagógico e garante respostas precisas às necessidades de cada estudante, essa articulação responde à necessidade de superar a frieza dos números, pois:

> *"Avaliar, nesse sentido, é opor-se à rigidez de padrões e de expectativas burocráticas, é buscar*

compreender o estudante em sua multidimensionalidade, a partir de registros significativos de sua caminhada." (HOFFMANN, 2003, p. 54).

O princípio da equidade evidencia-se quando o corpo docente realiza a leitura das necessidades discentes e reconfigura estratégias, recursos e níveis de apoio pedagógico. Essa conduta assegura que múltiplos suportes sejam disponibilizados para promover a plena participação e a evolução acadêmica de todos os estudantes. Entre as ações adotadas, os processos inclusivos ganham forma por meio do atendimento individualizado, da constante calibração das intervenções didáticas e de uma forte governança colaborativa que integra professores, escola e famílias. Sob esse prisma, o desenvolvimento intencional da linguagem e da comunicação desponta como um pilar indispensável para a estruturação do processo de ensino-aprendizagem.

O reconhecimento da pluralidade em sala de aula constitui o ponto de partida essencial para a estruturação do planejamento pedagógico. A literatura reforça que acolher a heterogeneidade das turmas exige compreender que os estudantes apresentam ritmos, interesses, necessidades e formas de aprender distintas, demandando a criação de ambientes educativos que favoreçam o desenvolvimento pessoal e social de todos (MONTEIRO; SMOLE, 2010). Sob essa ótica, o uso intencional de dados e evidências de aprendizagem surge como uma ferramenta estratégica para a equipe escolar. Essa prática oferece subsídios precisos para identificar quais estudantes demandam intervenções específicas, quais habilidades devem ser priorizadas no currículo e como reorientar os caminhos metodológicos e o planejamento das ações em prol da equidade.

Para transpor o reconhecimento da diversidade em sala de aula do campo reflexivo para a ação concreta, torna-se imprescindível a adoção de práticas sistemáticas, tais como sondagens diagnósticas pautadas em rodas de conversa, questões abertas e atividades práticas. Esse mapeamento permite o registro, em fichas individuais, de indicadores quantitativos e evidências qualitativas de cada discente. Tomando como referência experiências que analisam continuamente as demandas estudantis para adaptar recursos, reorganizar níveis de suporte e diversificar propostas pedagógicas — considerando o desempenho, o comportamento, a participação e o bem-estar emocional —, a escola contemporânea deve converter dados em decisões institucionais intencionais e equitativas. Assim, o replanejamento das intervenções pedagógicas passa a ocorrer de forma responsiva às demandas reais, salvaguardando a plena participação e o avanço contínuo nas aprendizagens de todos os sujeitos. Esse acompanhamento pode ser observado quando os profissionais analisam continuamente as necessidades dos estudantes para adaptar recursos, reorganizar níveis de apoio e diversificar as propostas pedagógicas, garantindo maior participação nas atividades e avanço nas aprendizagens. Além dos resultados formais de aprendizagem, a equipe também deve considerar os aspectos relacionados ao comportamento, à participação, à comunicação e ao bem-estar emocional dos estudantes. É importante distinguir que os dados quantitativos como notas, frequência e resultados de avaliações oferecem indicadores mensuráveis do desempenho, enquanto as evidências qualitativas como comportamentos, interações, emoções e formas de participação revelam aspectos mais subjetivos do processo de aprendizagem,

sendo ambas complementares e não sobrepostas. Nesse sentido, compreende-se por evidências de aprendizagem o conjunto articulado de informações quantitativas e qualitativas que permitem interpretar o percurso do estudante, subsidiando a tomada de decisão pedagógica, desde o diagnóstico até o replanejamento das ações educativas. Ao analisar esses elementos de forma integrada, é possível compreender melhor quem está enfrentando dificuldades, quais barreiras estão interferindo no processo de aprendizagem e quais intervenções podem favorecer o desenvolvimento dos estudantes, assim, os dados, deixam de ser apenas registros e passam a orientar decisões pedagógicas mais conscientes, equitativas e intencionais.

LEITURA DAS CONDIÇÕES DE APRENDIZAGENS - A PERSONALIZAÇÃO DO OLHAR PEDAGÓGICO

A evolução dos processos de ensino-aprendizagem requer a superação de uma prática histórica: o ensino massificado. Tratar a sala de aula como um bloco homogêneo desconsidera as vivências, os ritmos e as potencialidades individuais dos sujeitos. Nesse contexto, a leitura das condições de aprendizagem se apresenta não como um mero diagnóstico técnico ou burocrático, mas como um ato de sensibilização e investigação pedagógica. Ela convida o educador a desenvolver um "olhar personalizado", capaz de elucidar o que cada estudante precisa para avançar de forma plena em sua vida escolar.

Essa premissa, nos convida a uma reflexão profunda sobre como a rotina escolar tem organizado o acompanhamento dos estudantes que demandam maior suporte pedagógico. Mais do que um princípio teórico, a verdadeira inclusão escolar concretiza-se na prática por meio de um olhar individualizado e do reconhecimento das necessidades específicas de aprendizagem de cada estudante. Ao reconhecer e valorizar as necessidades específicas de aprendizagem de cada sujeito, a escola rompe com a lógica da homogeneização, transformando o suporte direcionado em uma ferramenta de equidade e justiça social.

O debate se aprofunda ao examinar a organização dos espaços dentro da escola e dos recursos didáticos direcionados aos estudantes neurodivergentes. Fica evidente que o processo de inclusão transcende o simples acesso à escola; ele exige a construção de estratégias pedagógicas, organizacionais e relacionais capazes de garantir condições efetivas de participação e aprendizagem para todos os estudantes. São essas ações coordenadas que asseguram, de forma prática, as condições necessárias de participação e de desenvolvimento para todos os sujeitos.

Compreender o diagnóstico como ponto de partida significa resgatar a avaliação de sua tradicional função classificatória e transformá-la em um instrumente que subsidia a ação docente. Ler as condições de aprendizagem exige que o educador investigue o cenário inicial não para rotular os estudantes, mas para mapear suas potencialidades, ritmos e as barreiras que limitam seu desenvolvimento. Esse mapeamento permite o entendimento real da realidade apresentada pelos estudantes, pois uma prática pedagógica eficaz começa muito antes da entrega do conteúdo; ela reside na capacidade do docente de realizar uma leitura sensível e técnica do contexto, neste sentido, a leitura das condições de aprendizagem significa mapear a linguagem, o repertório cultural, as formas de interação e a trajetória

escolar de cada estudante. Não se trata de rotular o estudante, mas de identificar suas potencialidades, necessidades e desafios. Ao compreender as especificidades presentes na sala de aula, o professor deixa de planejar para um “estudante médio” — que muitas vezes não existe — e passa a planejar para a diversidade real dos sujeitos que compõem o cotidiano escolar.

Alinhado a essa vertente, abordagens como o Currículo Funcional Natural (CFN) contribuem para ampliar o olhar sobre o planejamento pedagógico ao priorizar o ensino de habilidades úteis, significativas e aplicáveis à vida cotidiana dos estudantes por articular contextos escolares e não escolares, favorecendo aprendizagens mais contextualizadas, o desenvolvimento da autonomia e a ampliação das possibilidades de participação social e inclusão. Em contrapartida, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) propõe a construção de estratégias pedagógicas flexíveis, capazes de oferecer múltiplas formas de acesso aos conteúdos, de participação nas atividades e de expressão das aprendizagens, reconhecendo que os estudantes aprendem de maneiras distintas.

Conforme apontam Bacich e Moran (2018), a personalização do ensino exige que o educador atue ativamente na reconfiguração das dinâmicas escolares, moldando as estratégias didáticas e os recursos pedagógicos a partir do perfil e das reais necessidades evidenciadas pelos estudantes. Essa compreensão favorece a construção de propostas pedagógicas mais contextualizadas, acessíveis e inclusivas, promovendo maior autonomia, participação, pertencimento e equidade nos processos de aprendizagem.

IGUALDADE VS. EQUIDADE: O DIFERENCIAL NA PRÁTICA

Um dos maiores desafios da escola contemporânea é a superação da padronização. Se oferecemos exatamente o mesmo recurso para estudantes com pontos de partida distintos, estamos apenas mantendo as desigualdades originais. A oferta de recursos iguais para todos não é garantia de aprendizagem uma vez que a igualdade de ferramentas não se traduz em equidade de oportunidades. Uma sala de aula é composta por estudantes com diferentes ritmos, bagagens culturais, percepção e, necessidades neurobiológicas. Quando a escola padroniza os materiais pedagógicos sob a ilusão de um ensino neutro, ela ignora que um recurso altamente eficaz para um aluno pode funcionar como uma barreira intransponível para outro, gerando exclusão. Para tanto, a verdadeira inclusão não consiste em distribuir o mesmo conteúdo de forma homogênea, mas em flexibilizar os suportes para assegurar que cada indivíduo encontre a via de acesso que melhor atenda ao seu perfil de aprendizagem.

Enquanto a igualdade pressupõe oferecer os mesmos recursos para todos os estudantes, a equidade reconhece que cada sujeito possui condições, trajetórias e necessidades distintas. Nesse sentido, promover equidade implica na construção de estratégias pedagógicas, recursos e apoios capazes de garantir condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento para todos, incluindo estudantes com deficiência. Em contrapartida, a equidade não é oferecer o mesmo para todos, mas garantir que cada estudante tenha acesso ao que precisa para aprender.

A necessidade de uma transformação profunda no modelo de ensino encontra sustenta-se também no pensamento de Philippe Perrenoud (2000). Em suas análises sobre a pedagogia diferenciada, o sociólogo aponta que a instituição escolar precisa romper urgentemente com a "indiferença às diferenças". O autor defende que, para que a educação seja verdadeiramente justa, o trabalho pedagógico deve ser organizado de modo que cada estudante encontre situações de aprendizagem significativas, desafiadoras e acessíveis às suas condições de participação e desenvolvimento. Essa perspectiva contribui diretamente para diferenciar os conceitos de igualdade e equidade no contexto escolar. Enquanto a igualdade pressupõe oferecer as mesmas condições, estratégias e recursos para todos os estudantes, a equidade reconhece que os sujeitos aprendem de maneiras distintas e, por isso, podem necessitar de diferentes formas de apoio para alcançar os mesmos objetivos de aprendizagem.

Do ponto de vista pedagógico, uma escola que se preocupa apenas em estabelecer percursos formativos homogêneos tende a desconsiderar as singularidades, os repertórios socioculturais, os ritmos e as necessidades específicas dos estudantes. Já uma perspectiva orientada pela equidade implica organizar práticas pedagógicas flexíveis, diversificar estratégias de ensino, adaptar recursos e acompanhar continuamente as aprendizagens, buscando garantir condições reais de participação e desenvolvimento para todos. Essa compreensão aparece quando a equipe escolar adapta materiais, reorganiza formas de apoio e utiliza diferentes estratégias pedagógicas para responder às necessidades dos estudantes. Em vez de oferecer exatamente as mesmas experiências para todos, a escola busca garantir que cada estudante tenha acesso às condições necessárias para aprender, participar e se sentir pertencente ao ambiente escolar.

Nessa perspectiva, a equidade deixa de ser apenas um princípio teórico e passa a subsidiar decisões concretas da gestão e do trabalho pedagógico, como a organização de agrupamentos, a flexibilização das propostas, a definição de intervenções específicas e o acompanhamento contínuo das aprendizagens.

A PRÁTICA DA DIFERENCIAÇÃO: DO PLANEJAMENTO À AÇÃO

A diferenciação pedagógica não deve ser compreendida como um método, uma estratégia pontual ou uma tarefa adicional ao planejamento, mas como um princípio pedagógico que orienta, desde o início, a organização do trabalho docente. Trata-se de uma postura ética e política diante do currículo, que reconhece a diversidade como constitutiva da sala de aula e, portanto, como elemento estruturante das decisões pedagógicas. Nesse sentido, diferenciar não é adaptar depois, mas planejar considerando, desde o início, as múltiplas formas de aprender, participar e demonstrar conhecimentos.

Segundo Carol Ann Tomlinson (2014), esse princípio se concretiza quando o professor organiza o ensino a partir de três dimensões interdependentes: o conteúdo — o que se ensina —, o processo — como se ensina — e o produto — como o estudante demonstra o que aprendeu.

Para colocar esses níveis em movimento e responder às necessidades reais dos estudantes, o professor utiliza "alavancas" organizacionais utilizando a diferenciação pedagógica que se materializa por meio de

três eixos estruturantes fundamentais. A primeira alavanca é a gestão do Tempo, que exige o respeito aos diferentes ritmos biológicos e cognitivos de aprendizagem dos sujeitos. A segunda envolve os Agrupamentos produtivos, cujo objetivo é promover trocas intencionais e colaborativas entre os estudantes para potencializar o desenvolvimento mútuo. Por fim, a terceira alavanca reside na diversificação de Recursos, mobilizando múltiplos materiais, linguagens e mídias para assegurar que as barreiras de acesso ao conhecimento sejam eliminadas. Juntas, essas ações intencionais convertem o planejamento unificado em uma ação genuinamente equitativa.

A organização dos elementos centrais da diferenciação pedagógica conduz a refletir sobre como pequenos ajustes intencionais no planejamento podem tornar o ensino mais equitativo e significativo para todos os estudantes. Mais do que adaptar atividades de forma pontual, a diferenciação pedagógica pressupõe reconhecer que os estudantes aprendem em ritmos, linguagens e percursos distintos. Diferenciação não significa um plano de aula individual para cada estudante, pois isso seria inviável. Significa ofertar rotas variadas para que todos cheguem ao mesmo destino: a aprendizagem significativa. Ressignificar o espaço escolar exige que o trabalho pedagógico seja dinâmico. Ao unir a leitura de contexto- diagnóstico- com a aplicação de estratégias de equidade- ação-, o professor transforma a diversidade de "obstáculo" em "potencialidade", garantindo que a trajetória escolar do estudante seja marcada pelo sucesso e pelo pertencimento.

O PAPEL DO GESTOR NA CONSOLIDAÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS: ACOLHIMENTO, DIVERSIDADE E CULTURA ESCOLAR

Um ambiente escolar acolhedor não se constitui no acaso, ele é resultado de decisões intencionais da gestão. Trata-se de um espaço em que estudantes se sentem pertencentes, respeitados e seguros para aprender, independentemente de suas trajetórias, identidades ou ritmos de aprendizagem. Dentro desse contexto o acolhimento da diversidade precisa ser compreendido como ponto de partida para o trabalho pedagógico e para a construção de um planejamento situado, que faça sentido para a realidade daqueles estudantes. Essa perspectiva dialoga com estudos que apontam a liderança escolar como elemento central na construção de ambientes educativos favoráveis à aprendizagem, especialmente quando orientada pelo compromisso com o bem-estar coletivo e com a equidade

> *"A liderança dos gestores escolares tem se consolidado nas últimas décadas como um dos fatores-chave para a promoção da aprendizagem com equidade" (ROBERTO, 2025, p. 7).*

Fortalecer uma cultura escolar de altas expectativas significa acreditar que, com os suportes adequados (equidade), todos são capazes de avançar. Quando a gestão comunica e acredita no potencial de cada aluno, ela mobiliza a equipe docente a também elevar o nível de seus desafios pedagógicos. Evidências acadêmicas indicam que lideranças escolares eficazes se destacam por promover objetivos coletivos, fortalecer o desenvolvimento profissional docente e sustentar altas expectativas em relação à aprendizagem dos estudantes. Nesse cenário, consolida-se a premissa de que

> *"...ao construir um ambiente escolar acolhedor, inclusivo e com altas expectativas, o(a) diretor(a) influência de forma decisiva a trajetória escolar de cada estudante, especialmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade" (ROBERTO; WEINSTEIN, 2025, p. 16).*

A consolidação de uma cultura escolar inclusiva pressupõe, fundamentalmente, a valorização das diferenças como um ativo pedagógico. Sob essa ótica, reconhece-se que a diversidade presente na instituição — seja ela cultural, social, cognitiva ou emocional — deixa de ser encarada como um obstáculo e passa a ser compreendida como uma potência a ser mobilizada. No momento do planejamento, tanto a gestão quanto a equipe docente devem adotar uma postura investigativa, questionando-se sobre como o repertório sociocultural e a história de vida de cada estudante podem enriquecer a dinâmica da sala de aula. Ademais, cabe refletir sobre como as necessidades específicas dos sujeitos propiciam o desenvolvimento de estratégias de ensino mais criativas, flexíveis e eficazes para o coletivo. Essa perspectiva evidencia-se quando a equipe escolar organiza diferentes formas de apoio, flexibiliza estratégias pedagógicas e promove um ambiente em que todos os estudantes possam participar das atividades e se sentir pertencentes ao ambiente escolar.

Além disso, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais deve ser compreendido como parte integrante da aprendizagem. Ao fortalecer relações interpessoais, promover o respeito mútuo e apoiar a construção da autoestima dos estudantes, a escola amplia as condições para o engajamento e para o desenvolvimento integral. Estudos apontam que competências socioemocionais estão diretamente relacionadas ao desempenho escolar, ao bem-estar, ao pertencimento e à redução de situações de violência e bullying. Essa premissa alinha-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, a qual assevera que a escola deve

> *"promover o desenvolvimento integral dos estudantes, de modo que eles sejam capazes de acolher e valorizar a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, atuando com empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação" (BRASIL, 2018, p. 10).*

Um aspecto não menos importante é o envolvimento das famílias no acompanhamento do percurso escolar dos estudantes. A parceria entre escola e família fortalece a compreensão das necessidades, potencialidades e experiências dos estudantes, contribuindo para decisões pedagógicas mais contextualizadas e inclusivas. Dentro dessa realidade, a construção de uma cultura escolar acolhedora depende também da criação de canais de escuta, diálogo e participação das famílias no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, torna-se fundamental revisar práticas tradicionais que desconsideram a diversidade e que, muitas vezes, ainda estão presentes no cotidiano escolar. Substituir abordagens punitivas por práticas formativas implica investir no diálogo, na mediação de conflitos e na construção coletiva de soluções, movimentos que exigem intencionalidade, coerência e alinhamento entre os diferentes atores da escola. Essa postura pode ser observada nas práticas de acolhimento, escuta e

acompanhamento contínuo dos estudantes, evidenciando uma cultura escolar orientada pela inclusão, pelo respeito às diferenças e pela construção de vínculos.

Conforme destaca Roberto (2025), essa postura inclusiva sustenta o clima escolar, permitindo que o foco da instituição se volte para o que é essencial: o direito de aprender de cada criança e jovem. Diante desse cenário, a literatura sobre liderança educacional reforça que o engajamento coletivo, a construção de relações de confiança e a centralidade do trabalho pedagógico constituem dimensões fundamentais para a transformação da escola e para a promoção de uma educação mais justa, equitativa e estritamente orientada à aprendizagem de todos.

ESCUTA COMO PRÁTICA DA GESTÃO: ACOLHIMENTO, DIVERSIDADE E CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA

A consolidação de uma educação inclusiva, comprometida com a progressão das aprendizagens de todos os sujeitos, pressupõe a escuta ativa como uma prática estruturante da gestão. Mais do que um ato passivo de ouvir, essa escuta exige a criação de condições reais para que estudantes, docentes e a comunidade escolar possam expressar suas singularidades, participar ativamente das decisões e se reconhecer como partes indissociáveis do coletivo.

Sob essa ótica, a escuta qualificada atua como ferramenta indispensável para compreender necessidades individuais, identificar barreiras à aprendizagem e consolidar vínculos. Esses elementos são essenciais para a estruturação de um ambiente favorável ao trabalho pedagógico colaborativo, dado que o acolhimento e a escuta geram pertencimento — o verdadeiro combustível para o engajamento e para uma convivência escolar pacífica. Essa dinâmica encontra amparo em evidências acadêmicas recentes, as quais demonstram que

> *"práticas como a escuta ativa dos estudantes, o fortalecimento de vínculos com as famílias e a promoção de um clima escolar positivo estão diretamente associadas ao engajamento e à melhoria dos resultados de aprendizagem" (Roberto; Weinstein, 23.p.12).*

Ademais, iniciativas que ampliam os espaços de diálogo e protagonismo no cotidiano escolar são fundamentais para consolidar redes de apoio mútuo e favorecer a mediação de conflitos. Estratégias como a implementação de grupos de mentores e estudantes embaixadores contribuem decisivamente para que diferentes vozes sejam ouvidas e validadas dentro do ambiente escolar. No âmbito das interações horizontais entre os próprios discentes, essa articulação se materializa por meio de tutorias entre pares, acolhimento de novos matriculados, rodas de conversa periódicas e a formação de duplas colaborativas. Estruturadas intencionalmente, essas práticas de cooperação funcionam como instrumento de escuta e acompanhamento mútuo, fortalecendo tanto a convivência pacífica quanto a progressão das aprendizagens. Ao assumir responsabilidades e participar ativamente da construção do ambiente escolar, os estudantes desenvolvem autonomia, senso de pertencimento e compromisso com

o coletivo. Tais práticas evidenciam que a escuta não deve se restringir à relação entre gestão e equipe pedagógica, mas pode ser incorporada à cultura escolar por meio de ações colaborativas que valorizem a participação e o protagonismo estudantil.

A escuta ativa e empática constitui-se como uma competência indissociável da liderança pedagógica, estruturando-se teoricamente a partir de três movimentos interdependentes: o sentir, o processar e o responder. O primeiro vetor, o sentir, pressupõe permitir que o interlocutor se expresse livremente, o que demanda o exercício de uma escuta genuína e a suspensão de julgamentos ou respostas imediatistas; para tanto, exige-se do gestor a superação de crenças rígidas, a ampliação da abertura ao diálogo e a demonstração de um interesse real pela realidade do outro. Subsequentemente, o processar refere-se à capacidade de organização cognitiva e interna do conteúdo apreendido, buscando decodificar não apenas o arcabouço factual da fala, mas também os afetos e as demandas subjacentes. Nessa etapa, a empatia se materializa na observação atenta de aspectos expressivos da fala, como o tom de voz e a linguagem não verbal. Por fim, o movimento de responder traduz-se na formulação de devolutivas dialógicas que evidenciem a mútua compreensão, utilizando recursos como sínteses, paráfrases e questionamentos reflexivos que aprofundem a interação e viabilizem a construção coletiva de sentidos no espaço escolar.

No entanto, é imperativo reconhecer que a consolidação da escuta ativa enfrenta obstáculos complexos no cotidiano escolar. Crenças preexistentes, julgamentos morais, rótulos cristalizados e atitudes automatizadas — como interromper a fala alheia, aconselhar de forma precipitada ou minimizar a vivência do interlocutor — funcionam como ruídos que comprometem severamente a qualidade da escuta e o acolhimento da diversidade. Diante disso, o desafio posto ao gestor pedagógico expande-se: não se trata apenas de desenvolver essa competência individualmente, mas de criar condições institucionais para que ela se converta em uma prática coletiva e cultural na escola. Para fundamentar e aprofundar essa reflexão prática, a literatura recomenda o desarmamento de nossas defesas comunicacionais por meio da identificação real das emoções, visto que,

> *"expressar nossa vulnerabilidade pode ajudar a resolver conflitos"*, exigindo que se distingua o que de fato sentimos daquilo que pensamos ou julgamos sobre o outro. (Rosenberg ;2006, p. 53).

A eficácia da prática pedagógica reside na leitura sensível e técnica do contexto escolar, permitindo que o professor planeje para a diversidade real a partir do princípio da equidade, 0fertando apoios diferenciados para que todos alcancem os mesmos objetivos. A escola deve romper com a "indiferença às diferenças" por meio da diferenciação pedagógica estruturante que se concretiza de forma intencional no conteúdo, no processo e nos resultados observados, e não como uma mera adaptação posterior. Sob a liderança da gestão escolar, esse ambiente inclusivo e acolhedor é potencializado pela escuta ativa e qualificada, gerando pertencimento, engajamento e melhoria nos resultados de aprendizagem.

Em suma, fica claro que a equidade e a inclusão social não se materializam na realidade educativa por meio de decretos ou normativas isoladas; ao contrário, elas dependem intrinsicamente de uma governança participativa que descentralize o poder e assegure voz ativa a toda a comunidade escolar

(PARO, 2011). Sob essa perspectiva cruzada, a liderança institucional e a personalização do olhar pedagógico atuado como os elos decisivos que transformam o direito abstrato à diferença, amplamente defendido por Mantoan (2006), em práticas cotidianas de justiça curricular e corresponsabilidade administrativa. É por meio dessa articulação colaborativa entre gestão democrática, escuta ativa e diferenciação didática que a escola rompe definitivamente com a "indiferença às diferenças", consolidando-se não apenas como um espaço de acesso, mas como um território legítimo de pertença, dignidade e desenvolvimento integral para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reconstrução do espaço escolar sob opilar da equidade e da inclusão impõe a superação definitiva de modelos homogeneizadores que historicamente balizaram o ensino massificado. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a transformação da cultura escolar não se opera por decretos abstratos, mas sim pela articulação intencional entre uma liderança pedagógica responsiva e a personalização das práticas formativas em sala de aula. O sucesso de todos os estudantes deixa de ser uma meta utópica quando a gestão e o corpo docente convertem indicadores quantitativos e qualitativos em diagnósticos sensíveis, capazes de mapear a diversidade real e remover as barreiras que limitam o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Diferenciar o fazer pedagógico — intervindo cirurgicamente no conteúdo, no processo e nas evidências de aprendizagem. — Consolida-se como o mecanismo prático pelo qual a igualdade de acessos transmuta-se em equidade de oportunidades. Para que essas rotas flexíveis ganhem sustentação na rotina diária, a atuação do gestor escolar desponta como elemento decisivo. É papel da liderança fomentar uma cultura de altas expectativas, apoiar o desenvolvimento profissional contínuo e, fundamentalmente, instituir a escuta ativa e empática como ferramenta de governança colaborativa. Ouvir, processar e responder às demandas de estudantes, professores e famílias gera o pertencimento e o engajamento necessários para sustentar um clima escolar seguro e pacífico.

Por fim, as reflexões trazidas por esta análise reiteram que incluir é um compromisso ético e constitucional que exige corresponsabilidade. Ao descentralizar o poder, valorizar a pluralidade de repertórios e amparar o trabalho didático em evidências formativas, a escola cumpre sua real função social. Recomenda-se que pesquisas futuras aprofundem o monitoramento dessas práticas em redes públicas de ensino, investigando os impactos de longo prazo das alavancas organizacionais na mitigação das desigualdades. Conclui-se, portanto, que ao refinar o olhar pedagógico e fortalecer a gestão democrática, a escola deixa de ser uma mera reprodutora de assimetrias e firma-se, legitimamente, como um território de justiça curricular, dignidade humana e emancipação social.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem concreta. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Inclusão - Revista da Educação Especial, Brasília, n. 1, p. 35-39, out. 2005.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011. 144 p.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROBERTO, Alex Moreira; WEINSTEIN, José. **Liderança pedagógica e complexidade da gestão escolar**: um estudo em escolas de São Paulo, Brasil. *SciELO Preprints*, 2023. DOI: doi.org. Disponível em: scielo.org.

ROBERTO, A. M. **A liderança escolar no Brasil**: Desafios e caminhos em debate. *Cadernos de Pesquisa*, v. 55, e12088, 2025. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/12088.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Palas Athena, 2006.

TOMLINSON, Carol Ann. **O componente diferenciado na sala de aula**: atendendo às necessidades de todos os alunos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

“*CUIDADO, JOÃO, COM A SUA AUDIÇÃO*”: IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE AUDITIVA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“WATCH OUT FOR YOUR HEARING, JOÃO”: IMPLEMENTATION OF A PROPOSAL TO PROMOTE CHILDREN’S HEARING HEALTH IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION





THIAGO VALIM OLIVEIRA
Pedagogo pela Universidade Nove de Julho (2013) e Mestre em Educação (2017) pela mesma instituição. Bacharel em Fonoaudiologia pela Universidade Guarulhos (2026). Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo.

MARISTELA MIAN FERREIRA
Fonoaudióloga pela Universidade São Paulo (1997), Mestre e Doutora em Distúrbios da Comunicação Humana pela Universidade Federal de São Paulo (2016/2021).

PRISCILA TEIXEIRA JOÃO
Fonoaudióloga pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2001), Pedagoga pela Universidade Paulista (2012), Mestre em Ciências do Envelhecimento pela Universidade São Judas Tadeu (2021). Professora e Coordenadora do curso de Fonoaudiologia da Universidade Guarulhos.

RESUMO

O presente artigo teve por objetivo apresentar a elaboração de um estudo de prevenção auditiva baseado em dados coletados junto a 30 crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos de uma escola pública da rede municipal de ensino de São Paulo. Para tanto, inicialmente, foi realizada uma sondagem para saber se as crianças reconhecem a orelha externa em seu esquema corporal, seguida de um questionário estruturado para constatar sobre hábitos de higiene e cuidado com a audição. Os dados foram analisados de forma qualiquantitativa, por meio de gráficos contendo as respostas das crianças, juntamente, com falas das mesmas. Estes revelaram que o público-alvo desta pesquisa possui hábitos nocivos para a saúde auditiva, em especial, o uso de cotonetes, fones de ouvido e a não consciência do perigo da

exposição aos níveis elevados de pressão sonora, dentre outras questões. A partir das informações coletadas, elaborou-se um programa de conscientização contra problemas auditivos, valendo-se da leitura do livro “Cuidado, João, com a sua Audição”, dinâmica com fantoches, música e desenho.

Palavras-chave: Saúde auditiva; Prevenção de perdas auditivas; Educação Infantil.

ABSTRACT

The aim of this article was to present the development of a hearing prevention study based on data collected from 30 children aged 4 and 5 from a public school in the municipal education network of São Paulo. To this end, initially, a survey was carried out to find out whether children recognized the external ear in their body outline, followed by a structured questionnaire to find out about hygiene habits and hearing care. The data were analyzed in a qualitative and quantitative way, using graphs containing the children's responses, together with their statements. These revealed that the target audience for this research has habits that are harmful to hearing health, in particular, the use of cotton swabs, headphones and a lack of awareness of the danger of exposure to high levels of sound pressure, among other issues. Based on the information collected, an awareness program against hearing problems was created, using reading the book “Careful, João, with your Hearing”, dynamics with puppets, music and drawing.

Keywords: Hearing health; Prevention of hearing loss; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A criança passa boa parte da sua rotina diária na instituição escolar. As crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos da rede municipal de ensino de São Paulo, público alvo desta pesquisa, ficam 6 horas. Logo, o professor é uma das pessoas mais capacitadas para observar e conhecer a criança, através de um olhar profissional apurado, treinado para identificar questões que possam interferir no aprendizado, dentre elas, os problemas auditivos, tendo em vista que a audição desempenha um papel fundamental na aquisição e no desenvolvimento da linguagem. “Dessa forma a perda auditiva pode ser considerada um fator biológico importante como causador de atrasos significativos no desenvolvimento infantil, na área da comunicação” (OLIVEIRA, PENNA e LEMOS, 2015, p. 2044). Leal e Momensohn-Santos (2022) ainda asseveram que:

> Programas de saúde auditiva estão voltados predominantemente para crianças entre 0 e 3 anos de idade ou para os maiores de 7. As crianças entre estas duas faixas etárias não estão em nenhum destes programas, porém é neste grupo que mais ocorrem problemas de orelha média, e, é, neste grupo, possível detectar as perdas auditivas mínimas, leves ou unilaterais que não foram identificadas nos programas de triagem auditiva neonatal.

Nem sempre os distúrbios auditivos são reconhecidos ou diagnosticados precocemente, seja por pais e familiares, educadores, ou até médicos generalistas, todavia, um olhar mais atento à audição é crucial. A American Speech – Language Hearing Association (ASHA) afirma que a cada mil crianças na idade pré escolar, cento e trinta e uma têm algum tipo de perda auditiva (Ibidem).

Essa situação é ainda mais agravante, tendo em vista que, conforme dados contidos no Relatório Mundial sobre a Audição lançado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), prevê-se que um quarto da população global - cerca de 2,5 bilhões de pessoas - viverá com algum grau de perda auditiva em 2050 (ONU, 2021). O estudo ainda enfatiza fatores como falta de informações precisas e atitudes estigmatizantes, tanto em relação às doenças do ouvido, como à perda auditiva, que acabam impedindo o acesso aos cuidados necessários para a devida prevenção.

Nesse sentido, conhecer o que as crianças pequenas sabem sobre a audição, como são realizados os cuidados básicos e, assim, engendrar processos pedagógicos de conscientização a fim de prevenir perdas auditivas, especialmente, hodiernamente, as relacionadas à exposição de ruídos de alta intensidade se constitui como algo essencial.

Desta forma, o objetivo principal do presente trabalho é elaborar trabalho de prevenção auditiva baseado em dados coletados junto a crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos de uma escola pública da rede municipal de ensino de São Paulo.

METODOLOGIA

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa com as crianças por meio de um questionário estruturado, mediante a autorização dos seus responsáveis legais por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 1).

Antes do questionário ser aplicado, as crianças passaram por uma sondagem, por meio de desenho, sobre a identificação e representação da orelha externa em seu esquema corporal.

No questionário, em si, (anexo 2), buscou-se saber sobre quem limpa as orelhas das crianças; se a higienização ocorre, como é feita e se a criança sente dor ao ter o conduto auditivo externo limpo; se a criança acha que pode colocar objetos nas orelhas; se ela já colocou algo (como papel, lápis, borrachinha, massinha, ...); se costuma usar fone de ouvido (caso positivo, se por tempo prolongado); e se considera que barulhos altos, como música, gritos, carros barulhentos podem prejudicar sua audição.

Os dados foram analisados de forma qualiquantitativa, por meio de gráficos contendo as respostas das crianças, juntamente, com falas das mesmas obtidas durante a pesquisa. A aplicação do projeto foi analisada de forma qualitativa, desvelando avanços no processo de conscientização sobre a importância da saúde auditiva.

RESULTADOS

Preliminarmente, para saber se as crianças sabem onde ficam as orelhas externas, a fim de conhecer sobre seus hábitos de cuidado e higiene com a saúde auditiva, foi realizada uma sondagem por meio de desenho.

Imagem 1 – Representação da orelha externa no esquema corporal



Fonte: arquivo pessoal (2026)

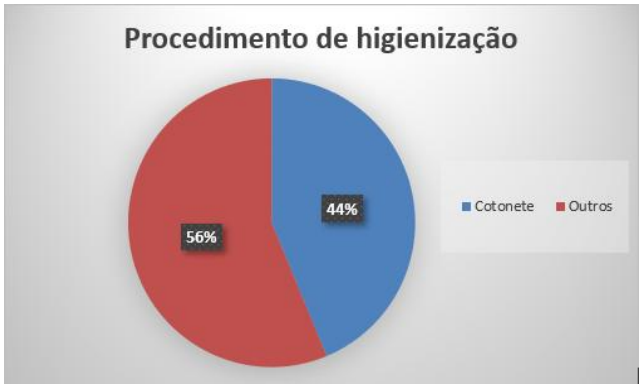
Assim, constatou-se que maioria das crianças sabe identificar e representar sua orelha externa em seu esquema corporal. A partir daí foram realizadas diversas perguntas que serão representadas nos gráficos a seguir.

Gráfico 1 – Responsáveis pela higienização



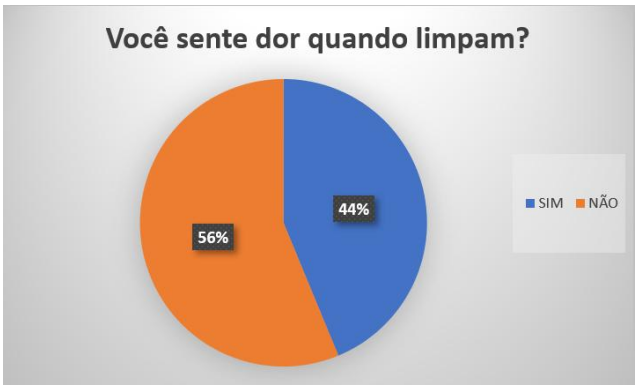
Fonte: os autores

Gráfico 2 – Materiais usados para higienização da orelha



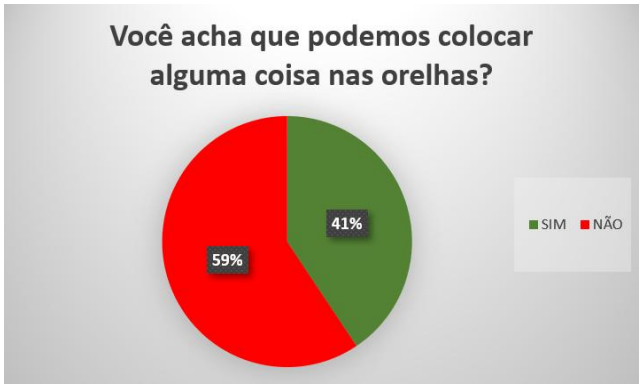
Fonte: os autores (2026)

Gráfico 3 – Dor durante higienização



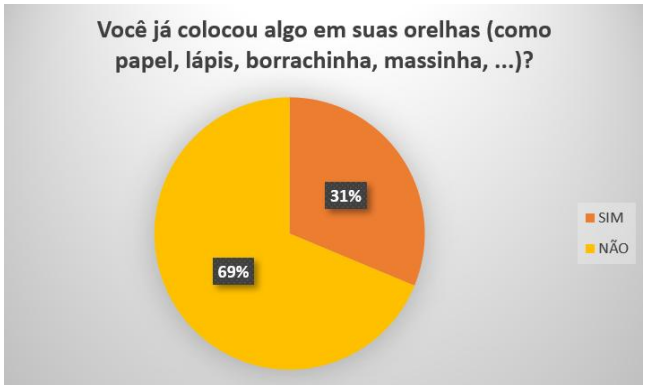
Fonte: os autores (2026)

Gráfico 4 – Possibilidade de inserção de objetos na orelha



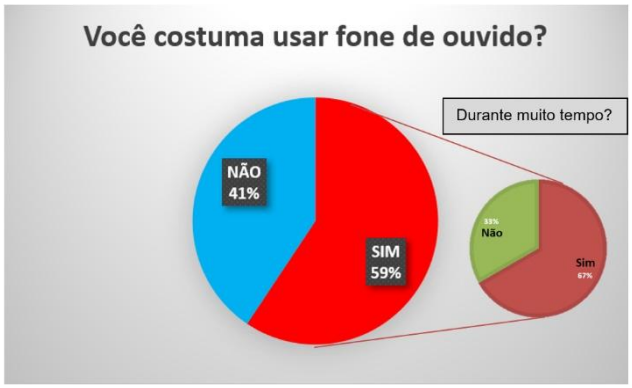
Fonte: os autores (2026).

Gráfico 5 – Possível acidente/incidente com objetos no MAE



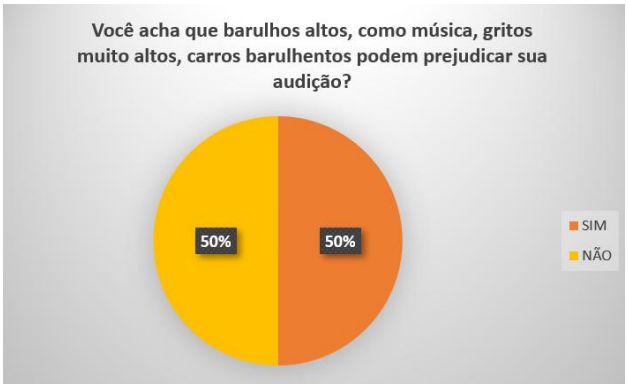
Fonte: os autores (2026).

Gráfico 6 – Uso de fones de ouvido



Fonte: os autores (2026)

Gráfico 7 – Percepção das crianças sobre o impacto do nível elevado de pressão sonora na saúde auditiva



Fonte: os autores (2026)

DISCUSSÃO

Por meio do desenho solicitado preliminarmente, notou-se que a maioria das crianças sabe identificar suas orelhas no esquema corporal e consegue representa-las. Assim, cada criança

entrevistada desenhou suas orelhas em uma silhueta disponibilizada em uma folha de papel, tendo em vista que:

> A imagem corporal se refere às percepções, a os pensamentos e aos sentimentos sobre o corpo e suas experiências. Por serem multifacetadas suas mudanças podem ocorrer em muitas dimensões, desta forma, a maneira como se percebe e se vivencia o corpo demonstra o modo da pessoa perceber a si mesma. As imagens corporais são determinadas socialmente, portanto, não são fixas ou estáticas, sendo que a maneira como se sente e se pensa o corpo influencia o modo como se percebe o mundo, influenciando assim o comportamento. (PFEIFER & ANHAO, 2009, p. 156)

Ao serem perguntadas sobre quem é a/o responsável por limpar suas orelhas, maioria das crianças responderam é a mãe. Outro dado relevante é que boa parte das crianças entrevistadas (23%) fica responsável pela própria higienização do pavilhão auditivo, desvelando a necessidade de que estas estejam conscientes dos procedimentos corretos sobre o cuidado com a audição. Para além destes, outros responsáveis pela higienização são os pais, avós e tias.

Além disso, 56% das crianças afirmaram que são usados cotonetes para higienização das orelhas, denotando um hábito nocivo, tendo em vista a possibilidade de uma possível perfuração da membrana timpânica. 44% apontaram outros procedimentos, dentre os quais se destacam as respostas: “igual cachorro”; “com algodão”; “põe negócio aqui”; “com papel, assim [mostra com a mão]”; “põe negócio aqui”; “com pano”; “com água”; “com lencinho”; “com a mão”; “com fone de limpar”; “assim, por isso estou de brinco”, “molha”; “ela [mãe] mexe nas orelhas”; “com negócio de pôr na orelha”; “tirando”; “bichos entram e precisa limpar”; “minha mãe comprou uma coisa para limpar, tipo negócio de pôr no ouvido”; “limpo com negócio”.

Ora, segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (LEITE, 2017), de acordo com um estudo realizado no Nationwide Children’s Hospital, que foi publicado no Journal of Pediatrics, o uso incorreto dos cotonetes leva cerca de 34 crianças ao pronto-socorro todos os dias nos Estados Unidos. Assim, estima-se que entre o período de 1990 e 2010, 263.000 crianças e adolescentes foram tratados em departamentos de emergência por causa de bloqueio auditivo, dor e sangramento, sendo que cerca de 70% dessas lesões aconteceram durante a higiene das orelhas e, entre as demais causas, a principal é de crianças brincando com os cotonetes ou caindo enquanto um deles estava no ouvido.

Uma quantidade expressiva de crianças entrevistadas nesta pesquisa (44%) refere sentir dor durante os procedimentos de higienização das orelhas, denotando a possibilidade do uso de estratégias incorretas e, possivelmente, prejudiciais à audição.

A maioria das crianças (59%) não considera adequada a inserção de objetos variados na orelha e no meato acústico, porém, uma quantidade expressiva (41%) acredita que não há problemas, possivelmente, por terem o hábito de usar cotonetes.

Além disso, nota-se que a maioria das crianças entrevistadas (69%) tem consciência do perigo de se colocar objetos na orelha externa, porém, cerca de um terço já colocou, possivelmente por relacionar

que já que se pode colocar cotonete, não há problemas em se colocar outros objetos, reafirmando a necessidade de conscientizá-las para que não usem mais tais objetos para esta finalidade.

Assim como tem sido muito usual hodiernamente, a maioria das crianças entrevistadas (59%) usa fone de ouvidos para assistir vídeos no celular, tablet, ou outros dispositivos eletrônicos, sendo que, desta parcela que usa, 67% o faz por períodos prolongados. Ora, esse dado é alarmante, pois:

> A exposição indiscriminada a locais com grande intensidade de ruído e a utilização de equipamentos portáteis com fones de ouvido, podem a curto ou longo prazo trazer comprometimentos irreversíveis ao sistema auditivo. A exposição a elevados níveis de intensidade sonora pode desencadear diversos sintomas, tais como: intolerância a sons intensos, tontura, otalgia, dificuldades para entender ou ouvir as palavras, o zumbido e perda auditiva. Além dos prejuízos auditivos existem os danos extra-auditivos, tais como: distúrbios de sono, transtorno cardiovascular, estresse, fadiga, tensão, irritabilidade, desatenção, cansaço, nervosismo, cefaléia e hipertensão arterial. (GONÇALVES; DIAS, 2014, p. 1097 e 1098).

Pacheco, Farias e Saboia (2021) ainda asseveram que o fone de ouvido desenvolve uma intensidade sonora que varia de 60 a 120 db, sendo, portanto, prejudicial para a saúde auditiva, pois essa exposição ao ruído ocorre de forma brusca e muito intensa, podendo levar ao trauma acústico, lesando de forma temporária ou definitiva diversas estruturas da orelha, incluindo, as células ciliadas.

Com base nos dados coletados, aponta-se que metade das crianças tem consciência de que níveis elevados de pressão sonora são prejudiciais à audição, contudo, as outras 50% não têm essa compreensão. Destas que não entendem o perigo dos níveis elevados de pressão sonora, podemos correlacionar ao fato de que no bairro onde a escola está inserida, a comunidade tem o hábito de promover festividades (“pancadões”) nos finais de semana.

Sendo assim, com base nos dados coletados durante a entrevista realizada por meio de um questionário, pensou-se em uma proposta pedagógica para conscientização sobre a importância da saúde auditiva, estando em consonância com a Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva, implantada a partir da Portaria Nº 2.073, de 28 de setembro de 2004, que, dentre outras providências, visa “desenvolver estratégias de promoção da qualidade de vida, educação, proteção e recuperação da saúde e prevenção de danos, protegendo e desenvolvendo a autonomia e a equidade de indivíduos e coletividades” (BRASIL, 2004).

Desta forma, inicialmente, foi elaborado um livro infantil contendo as informações principais para o trabalho de conscientização sobre a importância de se cuidar da saúde auditiva, intitulado “João no mundo da Audição”.

Nesta literatura, enfatizou-se os procedimentos adequados para a higienização correta do pavilhão auditivo e da parte exterior o meato acústico externo, com ênfase na não utilização de cotonetes; reafirmou-se a importância de não introduzir objetos de nenhuma natureza na orelha externa; tratou-se sobre o cuidado com a exposição a níveis elevados de pressão sonora por tempo prolongado, inclusive por meio de fones de ouvido; incentivou-se o hábito de não gritar, bem como, o de relatar aos pais e/ou responsáveis sempre que sentir dor na região auricular, procurando, assim, o devido serviço médico.

Diante disso, o material foi usado em uma dinâmica lúdica com as crianças entrevistadas, valendo-se também de teatro de fantoches e brincadeiras para o trabalho de conscientização, como se pode observar nas imagens a seguir:

Posteriormente, as crianças que tiveram interesse desenharam sobre o aprendizado obtido, onde nota-se que compreenderam a importância de não usar cotonetes, de não colocar objetos na orelha e da preferência por fones tipo concha (headset) em detrimento dos fones de inserção que são mais prejudiciais. Também, propôs-se algumas músicas para fixar as ideias principais do programa.

Desta forma, foram usadas diversas estratégias e propostas para a efetivação do aprendizado a respeito da saúde auditiva e da conscientização contra hábitos nocivos à audição humana, com recursos visuais, auditivos e cinestésicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do desenho, notou-se que a maioria das crianças sabe identificar suas orelhas externas no esquema corporal e consegue representa-las por meio de desenho.

A maioria das crianças responderam que a responsável por limpar suas orelhas é a mãe. 61%, desse montante, 56% usa cotonete e mais da metade das crianças entrevistadas sendo dor durante os procedimentos. Ainda, 59% considera que pode colocar objeto no meato acústico externo, porém, 69% declarou que nunca colocou.

Além disso, 59% afirma que usa fone de ouvido e, desse montante que usa, 67% declara que o faz por períodos prolongados. Ademais, ao serem perguntadas se acham que barulhos altos, como música, gritos muito altos, carros barulhentos podem prejudicar sua audição, metade das crianças considera que sim, a outra metade não.

Diante disso, propôs-se uma intervenção pedagógica por meio do uso de literatura infantil elaborada especialmente para a finalidade desta pesquisa, usando também teatro de fantoches, desenho e música.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2073, de 28 de setembro de 2004. Institui a Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva**. [Internet]. Diário Oficial da União; Brasília; 2004. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/2004/ prt2073_28_09_2004_rep.html Acessos em 21 mai. 2025.

GONÇALVES, C. L.; DIAS, F. A. M.. Achados audiológicos em jovens usuários de fones de ouvido. **Revista CEFAC**, v. 16, n. 4, p. 1097–1108, jul. 2014. Disponível em: scielo.br/j/rcefac/a/cdVsg5VDzbWg3CvL6Zj8vBn/?format=pdf Acessos em 21 mai. 2025.

LEAL, S. B.; MOMENSOHN-SANTOS, T. M. Identificação de alterações auditivas em crianças pré-escolares. **Distúrbios da Comunicação**, *[S. l.]*, v. 34, n. 1, p. e52382, 2022. DOI: 10.23925/2176-2724.2022v34i1e52382. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/52382 . Acesso em: 8 mar. 2025.

LEITE, Letícia. **Uso incorreto do cotonete leva 34 crianças por dia ao pronto-socorro: estudo faz alerta.** Sociedade Brasileira de Pediatria, pulicada em 11/08/2017. Disponível em: https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/uso-incorreto-do-cotonete-leva-34-criancas-por-dia-ao-pronto-socorro-estudo-faz-alerta/ Acessos em 21 mai. 2025.

OLIVEIRA, Patrícia Santos; PENNA, Letícia Macedo; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Desenvolvimento da linguagem e deficiência auditiva: revisão de literatura. **Rev. CEFAC**, São Paulo. 2015 Nov-Dez; 17(6):2044-2055. Disponível em: scielo.br/j/rcefac/a/rbPWpdtQYGWrsmcVHkY8MQg/?format=pdf&lang=pt acessos em 08 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. OMS: 2,5 bilhões de pessoas podem sofrer algum tipo de perda auditiva em 2050. ONU, Brasília, DF, Brasil, 02 março 2021. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/114345-oms-25-bilh%C3%B5es-de pessoas%C2%A0podem-sofrer-algum-tipo-de%C2%A0perda-auditiva%C2%A0em-2050 Acesso em: 5 mar. 2025.

PACHECO, Nara Lorena Furtado; FARIAS, Ruth Raquel Soares de; SABOIA, Tamires Moura de. Efeitos auditivos ocasionados pelo uso excessivo do fone de ouvido. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 16, p. 1-10, e345101623835, 2021.

PFEIFER, Luzia Iara; ANHAO, Patrícia Páfaro Gomes. Noção corporal de crianças pré-escolares: uma proposta psicomotora. **Rev. NUFEN**, São Paulo , v. 1, n. 1, p. 155-170, ago. 2009 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912009000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 08 mar. 2025.

Anexo 1 – Termo de Consentimento

UNIVERSIDADE DE GUARULHOS – UNG*
CURSO DE FONOAUDIOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O pesquisador Thiago Valim Oliveira convida seu filho (a) participar da pesquisa intitulada CUIDADOS COM A AUDIÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO CONTRA PERDAS AUDITIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.
Desta forma, eu, _____
responsável pela criança _____autorizo a mesma a participar de forma voluntária da pesquisa realizada por estudantes da graduação em Fonoaudiologia da Universidade de Guarulhos, sob a responsabilidade da Professora Doutora Maristela Mian Ferreira.
Os objetivos principais do estudo são identificar hábitos das crianças sobre cuidados com a audição e situações vividas que podem prejudicar a mesma. Com base nesses dados será realizado um projeto de conscientização contra possíveis perdas auditivas.
Para tanto, será realizada uma investigação, junto à criança, por meio de desenho e questionário estruturado.
Os dados coletados servirão somente para fins de pesquisas e os resultados poderão ser veiculados em artigos científicos em revistas especializadas e encontros científicos, sempre resguardando a identificação da criança. Esta pesquisa atende as recomendações dos aspectos éticos e legais da pesquisa com seres humanos. Ressaltamos que não há risco de nenhuma forma à criança participante da pesquisa.
Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, VOCÊ, de forma voluntária, na qualidade de RESPONSÁVEL pelo (a) PARTICIPANTE da pesquisa, expressa o seu consentimento livre e esclarecido para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável
Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, poderá entrar em contato com o pesquisador Thiago Valim Oliveira (e-mail: thiagovalim.oliver@hotmail.com).
Considerando que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será a participação do meu/minha filho (a) e dos procedimentos, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Guarulhos – SP, 15 de fevereiro de 2025

Assinatura_____ RG ou CPF: _____

* Praça Tereza Cristina, 88 - Centro, Guarulhos - SP, 07023-070 - Telefone: (11) 2464-1700

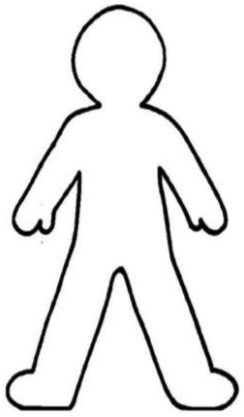
Anexo 2 – Folha de aplicação de pesquisa

UNIVERSIDADE DE GUARULHOS – UNG

PESQUISA: CUIDADOS COM A AUDIÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO

CONTRA PERDAS AUDITIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

1) Você sabe onde estão suas orelhas? Desenhe pra mim:



2. Quem limpa suas orelhas? E como ela/ele faz? Você sente dor quando limpam?

_____

_____

3. Você acha que podemos colocar alguma coisa nas orelhas? ( )Sim ( ) Não

4. Você já colocou algo em suas orelhas (como papel, lápis, borrachinha, massinha, ...)? ( )Sim ( ) Não

4. Você costuma usar fone de ouvido? ( )Sim ( ) Não

Se sim, por muito tempo? ( )Sim ( ) Não

5. Acha que barulhos altos, como música, gritos muito altos, carros barulhentos podem prejudicar sua audição? ( )Sim ( ) Não



ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: MAIS TEMPO NA ESCOLA SIGNIFICA MAIS QUALIDADE? ENTRE A AMPLIAÇÃO DA JORNADA E O DIREITO DA CRIANÇA A VIVER UMA INFÂNCIA DE QUALIDADE

FULL-TIME SCHOOLING: DOES MORE TIME AT SCHOOL MEAN HIGHER QUALITY? BALANCING EXTENDED SCHOOL HOURS WITH A CHILD'S RIGHT TO A QUALITY CHILDHOOD.

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

A educação em tempo integral pode ampliar experiências importantes para as crianças, mas aumentar a jornada não garante, por si só, uma experiência melhor. Na Educação Infantil, essa questão merece ainda mais cuidado, porque crianças pequenas passam sete ou oito horas por dia na instituição e vivem ali uma parte significativa de sua rotina. Este artigo discute o que muda quando o tempo de permanência aumenta, principalmente em escolas pequenas ou em prédios que não foram pensados para uma jornada tão longa. A reflexão é bibliográfica e documental e considera estudos sobre educação integral, infância, tempos e espaços, além de documentos educacionais. O texto aborda a diferença entre tempo integral e educação integral, o uso dos ambientes, os ritmos das crianças, a relação com as famílias e as condições de trabalho das equipes. A intenção não é questionar a oferta do período integral, mas chamar atenção para a qualidade desse tempo. Uma jornada maior só faz sentido quando oferece

espaço para brincar, descansar, conviver, fazer escolhas, explorar e aprender sem transformar o dia em uma sequência contínua de atividades.
Palavras-chave: Educação Integral; Educação Infantil; Jornada Escolar; Infância; Qualidade da Educação.

ABSTRACT

Full-day schooling can expand important experiences for children; however, extending the school day does not, in itself, guarantee a better experience. In early childhood education, this issue requires even greater care, as young children spend seven or eight hours a day at the institution, living out a significant part of their daily routine there. This article discusses the changes that occur when the time spent at school increases, particularly in small schools or in buildings not originally designed for such a long day. The analysis is based on a review of literature and documents, considering studies on holistic education, childhood, time and space, as well as educational policy documents. The text addresses the distinction between full-day schooling and holistic education, the use of spaces, children's rhythms, relationships with families, and staff working conditions. The aim is not to question the provision of full-day programs, but to draw attention to the quality of the time spent there. A longer school day only makes sense when it provides opportunities for play, rest, social interaction, making choices, exploration, and learning, without turning the day into a continuous sequence of activities.
Keywords: Holistic Education; Early Childhood Education; School Day; Childhood; Quality of Education.

INTRODUÇÃO

A escola em tempo integral tem ocupado um espaço cada vez maior nas políticas educacionais brasileiras. Para muitas famílias, essa ampliação também responde a uma necessidade bastante concreta: conciliar a jornada de trabalho dos adultos com um lugar seguro e educativo para as crianças. Para a escola, mais tempo pode abrir possibilidades que dificilmente caberiam em um período menor. A questão é saber o que, de fato, está sendo ampliado junto com o horário.

Na Educação Infantil, essa pergunta ganha um peso especial. Uma criança que entra pela manhã e sai no final da tarde passa boa parte do dia na instituição. É ali que brinca, faz refeições, aprende, descansa, enfrenta conflitos, cria vínculos e experimenta diferentes emoções. Por isso, sete ou oito horas não podem ser tratadas apenas como uma informação de carga horária. Elas representam um tempo vivido pela criança.

A preocupação deste artigo surgiu justamente daí. Em muitas redes, a jornada integral chega a unidades pequenas, prédios antigos ou escolas organizadas originalmente para outra dinâmica de atendimento. O horário aumenta, mas o parque continua com o mesmo tamanho, o refeitório atende as mesmas turmas, os ambientes externos precisam ser compartilhados e as salas passam a concentrar uma parte maior do dia das crianças.

Isso não significa que uma escola pequena seja incapaz de oferecer uma boa experiência. Há equipes que realizam trabalhos muito significativos em espaços reduzidos. O problema aparece quando a capacidade de adaptação dos profissionais passa a ser tratada como solução permanente para limites que também são estruturais.

O Plano Nacional de Educação estabelece a ampliação da oferta em tempo integral e relaciona essa expansão à qualidade, à intencionalidade pedagógica e à garantia de condições de infraestrutura, profissionais, alimentação e recursos (Brasil, 2026). As Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral seguem a mesma direção ao indicar que ampliar a jornada não deve significar apenas acrescentar horas ao dia escolar.

Há ainda outra questão que merece cuidado. Quanto mais tempo a criança permanece na instituição, maior é a participação da escola em sua vida cotidiana. Alimentação, cuidado, convivência, aprendizagem e proteção passam a acontecer durante uma parcela extensa do dia. Isso não autoriza responsabilizar as famílias que precisam do atendimento integral, mas convida a pensar como escola, família e poder público compartilham responsabilidades sem transformar a instituição escolar em resposta para tudo.

Muitas famílias dependem do período integral porque trabalham, enfrentam deslocamentos longos ou não contam com outra rede de apoio. Tratar essa escolha como falta de compromisso seria injusto. Ao mesmo tempo, reconhecer essa realidade não impede que se pergunte se as escolas estão recebendo condições proporcionais às novas responsabilidades que assumem.

Este é um estudo de natureza bibliográfica e documental. A discussão utiliza produções sobre educação integral, Educação Infantil, tempos e espaços, além de documentos nacionais e da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O objetivo é analisar a diferença entre ampliar o tempo e ampliar a experiência educativa, considerando os ritmos das crianças, a infraestrutura, a relação entre escola e família e a organização de uma jornada que não seja apenas mais longa, mas também mais qualificada.

Assim, a pergunta que acompanha o texto é simples, embora a resposta não seja: se a criança permanecerá mais tempo na escola, que condições estão sendo criadas para que esse tempo seja bom para ela?

TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA DIFERENÇA QUE IMPORTA

No cotidiano, as expressões “tempo integral” e “educação integral” costumam aparecer como se fossem equivalentes. Não são. Tempo integral diz respeito, antes de tudo, à duração da jornada. No Censo Escolar, considera-se em tempo integral o estudante cuja carga de atividades escolares alcança pelo menos 35 horas semanais. A educação integral, por sua vez, envolve uma concepção mais ampla de formação e desenvolvimento.

Essa diferença parece teórica, mas produz consequências muito concretas. Uma escola pode aumentar a permanência diária e continuar oferecendo praticamente a mesma experiência, apenas distribuída por mais horas. Nesse caso, o relógio mudou, mas a proposta pouco se alterou.

Barbosa, Richter e Delgado (2015), ao discutirem especificamente a Educação Infantil, chamam atenção para a necessidade de não naturalizar os turnos prolongados como se eles já representassem, por definição, educação integral. As autoras deslocam a discussão da duração para a experiência educativa. Essa contribuição continua atual porque obriga a perguntar o que efetivamente acontece durante o período ampliado.

Há uma diferença grande entre oferecer mais tempo e oferecer mais possibilidades. Mais tempo pode permitir que a criança permaneça com calma em uma brincadeira, conheça outros espaços, participe de experiências com arte, literatura, movimento e natureza, faça escolhas e retome investigações iniciadas anteriormente. Mas também pode significar apenas uma agenda maior, com mais atividades organizadas pelos adultos.

Na Educação Infantil, o risco de confundir aproveitamento com ocupação é especialmente delicado. Criança ocupada o tempo todo não é necessariamente criança vivendo uma boa experiência educativa. Há aprendizagens que acontecem justamente quando não existe uma tarefa com resultado previamente definido. Uma conversa entre crianças, uma construção que demora, uma brincadeira simbólica que se transforma durante a manhã ou a observação de algo encontrado no quintal podem ter grande valor.

O Currículo da Cidade: Educação Infantil (São Paulo, 2022) trabalha com uma concepção de criança ativa, que participa, produz cultura e aprende nas relações e nas experiências. Isso exige que tempos, espaços, materiais e interações sejam pensados em conjunto. Em uma jornada ampliada, essa organização ganha ainda mais importância.

É possível imaginar duas unidades com a mesma carga horária e experiências completamente diferentes. Em uma, a criança passa a maior parte do tempo na sala, alternando propostas conduzidas pelo adulto e pequenos intervalos em outros espaços. Em outra, circula, brinca, explora, participa de propostas coletivas e também encontra períodos em que pode escolher o que fazer. Formalmente, ambas são de tempo integral. Pedagogicamente, a experiência pode estar muito distante.

Essa distinção ajuda a compreender por que o sucesso de uma política não pode ser medido apenas pelo crescimento das matrículas. O número de vagas importa, especialmente em um país marcado por desigualdades. Mas, depois que a vaga é criada, começa outra responsabilidade: observar a qualidade do tempo vivido.

O Plano Nacional de Educação aprovado em 2026 estabelece, entre suas estratégias, a necessidade de efetivo aproveitamento do tempo ampliado por meio da integração de diferentes espaços e experiências (Brasil, 2026). O texto legal, portanto, oferece um ponto importante: a expansão não deveria resultar em uma versão alongada do turno tradicional.

Na prática, isso exige planejamento e condições. Não basta dizer que a escola deverá diversificar experiências se ela dispõe de poucos ambientes, se as turmas precisam disputar os mesmos espaços ou se os profissionais não encontram tempo para organizar coletivamente a jornada.

Educação integral não é sinônimo de agenda cheia. Talvez seja justamente o contrário: é uma proposta capaz de olhar para a criança de maneira inteira, inclusive para sua necessidade de movimento, pausa, escolha, convivência e descanso.

OITO HORAS NA ESCOLA: O TEMPO TAMBÉM É UMA EXPERIÊNCIA

Quando se fala em jornada ampliada, as horas aparecem com facilidade nos documentos: sete horas diárias, 35 horas semanais, oito horas de atendimento. Para a organização administrativa, essa medida é necessária. Para a criança, porém, o tempo não é vivido como um número.

Uma manhã pode passar rapidamente quando existe uma brincadeira envolvente. Vinte minutos podem parecer longos quando a criança precisa permanecer sentada esperando. Depois do almoço, o corpo pode pedir outro ritmo. No final da tarde, a disposição já não é a mesma do início do dia. Pensar o tempo integral exige considerar essa dimensão bastante simples e, ao mesmo tempo, frequentemente esquecida: crianças se cansam.

Isso não significa que uma jornada longa seja inadequada por natureza. Significa apenas que ela não pode ser organizada como se a criança apresentasse o mesmo nível de atenção, energia e interesse durante todo o período.

Em algumas rotinas escolares, a preocupação em aproveitar o tempo produz uma sequência quase contínua de horários. Café, atividade, parque, higiene, almoço, atividade, lanche, projeto, saída. Cada momento possui seu lugar e a organização coletiva é indispensável. O problema surge quando o planejamento fica tão fechado que quase não existe espaço para aquilo que as próprias crianças demonstram ao longo do dia.

Uma brincadeira precisa terminar porque chegou a hora da próxima atividade. Uma investigação é interrompida porque outro grupo utilizará o espaço. Depois do almoço, todos precisam participar da mesma proposta, ainda que algumas crianças estejam claramente cansadas. A rotina funciona, mas a experiência infantil pode ficar subordinada à lógica do relógio.

Quanto maior a jornada, mais importante se torna a alternância entre ritmos. Movimento e tranquilidade, experiências coletivas e pequenos grupos, propostas planejadas e livre escolha, ambientes internos e externos. Não como uma lista obrigatória a ser cumprida diariamente, mas como possibilidades que evitem oito horas vividas sempre da mesma maneira.

Há também uma questão que costuma receber menos atenção na pré-escola: o descanso. Nem toda criança de quatro ou cinco anos dorme durante o dia. Ainda assim, não dormir não significa não precisar de pausa. Uma jornada integral deveria prever lugares e momentos em que seja possível diminuir o ritmo sem que isso seja entendido como perda de tempo.

Onde uma criança pode ficar quando quer alguns minutos de tranquilidade? Há um canto confortável? Pode olhar um livro, desenhar, ouvir uma história ou simplesmente observar os colegas sem ser imediatamente chamada para outra tarefa? Em uma jornada curta, talvez essa pergunta pareça secundária. Em oito horas diárias, deixa de ser.

Outro ponto é a possibilidade de escolha. A escola não precisa transformar toda decisão em escolha infantil, porque a vida coletiva possui combinados e necessidades. Mas também não parece razoável que uma criança passe o dia inteiro apenas cumprindo decisões tomadas por adultos.

Escolher uma brincadeira, um material, um parceiro ou um espaço é uma forma de participar da organização da própria experiência. Para isso, o ambiente precisa oferecer possibilidades reais. Não há escolha quando todas as crianças recebem as mesmas duas opções ou quando os materiais permanecem fora do alcance e dependem sempre da autorização de um adulto.

Pensar o tempo da criança não significa abandonar a intencionalidade pedagógica. Significa compreender que intenção pedagógica não é sinônimo de controle permanente. Um professor pode organizar cuidadosamente um ambiente e, justamente por isso, permitir que as crianças atuem com maior autonomia.

Uma jornada ampliada oferece algo precioso: a possibilidade de não fazer tudo com pressa. Esse talvez seja um dos seus maiores potenciais. Se o tempo integral produzir apenas mais interrupções, mais transições e mais atividades, perde-se justamente aquilo que o aumento do tempo poderia oferecer.

É preciso permitir que algumas experiências durem. Uma construção pode continuar depois do almoço. Uma investigação pode atravessar vários dias. Uma história pode provocar uma brincadeira que ocupe boa parte da tarde. Uma conversa pode modificar o planejamento.

Em outras palavras, oito horas não deveriam ser oito horas preenchidas. Deveriam ser oito horas vividas.

QUANDO O PRÉDIO NÃO CRESCE COM A JORNADA

A expansão do tempo integral coloca a infraestrutura no centro de uma discussão que, muitas vezes, é tratada apenas como pedagógica. Não existe proposta educativa fora de um espaço concreto. Crianças e profissionais precisam caber, circular, alimentar-se, descansar, brincar e trabalhar em algum lugar.

Estudos sobre Educação Infantil já apontam há bastante tempo que a organização espacial interfere nas possibilidades de autonomia, interação e aprendizagem. Moura (2009) relaciona a organização do espaço à qualidade das experiências infantis. Falciano, Santos e Nunes (2016) também tratam a infraestrutura como uma dimensão relevante na análise da qualidade das instituições de Educação Infantil.

Essa discussão ganha outro peso quando a permanência é ampliada. Uma sala pode funcionar adequadamente durante algumas horas e tornar-se cansativa quando concentra grande parte de uma jornada inteira. Um parque pode atender bem determinado número de grupos em meio período e tornar-se excessivamente disputado quando todas as turmas permanecem na unidade ao longo do dia.

É nesse ponto que escolas pequenas merecem atenção especial. Pequena não significa ruim. Existem unidades pequenas extremamente acolhedoras. O problema está em implantar uma jornada longa sem avaliar se os ambientes permitem variedade suficiente de experiências.

Quantas turmas precisam utilizar o parque? Quanto tempo cada uma consegue permanecer ali? Existe área externa com sombra? Há espaços para experiências artísticas que não precisem ser desmontadas imediatamente? Existe lugar para leitura, movimento, descanso e brincadeira simbólica? O refeitório comporta as refeições sem que tudo aconteça com pressa? Os banheiros e demais ambientes respondem ao aumento do uso durante o dia?

Essas perguntas não dizem respeito a luxo. Dizem respeito à permanência cotidiana de crianças pequenas.

Há uma tendência compreensível de valorizar a criatividade das equipes. Diante de limitações, profissionais reorganizam móveis, criam cantos, transformam corredores, utilizam áreas externas de maneiras diferentes e estabelecem rodízios. Muitas dessas soluções são pedagogicamente interessantes. O problema é quando a criatividade deixa de ser escolha e se transforma na única forma de compensar uma estrutura insuficiente.

Existe um limite para aquilo que a organização pedagógica consegue resolver. Um ambiente sem área externa não passa a ter quintal porque o professor é criativo. Uma escola com poucos espaços não cria novos ambientes apenas reorganizando horários. Um refeitório pequeno continua pequeno, mesmo que a equipe faça um excelente escalonamento das refeições.

O Currículo da Cidade: Educação Infantil (São Paulo, 2022) atribui importância aos espaços, materiais e tempos na construção das experiências. Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana também convidam a comunidade educativa a olhar para os ambientes como parte da qualidade oferecida às crianças.

Quando o tempo integral é implantado, portanto, a avaliação da infraestrutura não deveria se restringir à pergunta sobre quantas crianças o prédio comporta. Seria necessário perguntar como essas crianças viverão ali.

Caber é diferente de estar confortável. Caber é diferente de poder circular. Caber é diferente de encontrar variedade. Uma escola pode cumprir sua capacidade física e, ainda assim, oferecer poucas possibilidades ao longo de uma jornada extensa.

Também é importante observar que a infraestrutura não se resume ao tamanho. Uma unidade maior pode ser pouco acolhedora ou mal organizada. Uma escola pequena pode aproveitar muito bem seus espaços. O ponto é a relação entre estrutura, número de crianças, duração da jornada e proposta pedagógica.

Se o período de permanência aumenta, a necessidade de diversidade ambiental também cresce. Passar oito horas alternando entre sala e um único espaço externo não produz a mesma experiência que circular por ambientes com diferentes possibilidades.

A política nacional de educação integral reconhece essa necessidade ao vincular a expansão à existência de condições adequadas de infraestrutura (Brasil, 2026). Isso deveria ter consequências práticas. Antes de ampliar a jornada, é preciso avaliar, adaptar e, quando necessário, investir.

Nem toda limitação será resolvida antes do início de uma política pública. Redes grandes trabalham com realidades muito diferentes e processos de implantação exigem tempo. Ainda assim, reconhecer limites e planejar sua superação é diferente de naturalizá-los.

Quando uma escola passa a ser integral, não é apenas o horário que muda. O prédio passa a ser vivido de outra maneira. Essa mudança precisa entrar no planejamento.

A ESCOLA ESTÁ ASSUMINDO A EDUCAÇÃO DOS FILHOS?

A ampliação da jornada traz uma pergunta delicada: quando uma criança permanece a maior parte do dia na escola, estamos transferindo para a instituição uma parcela cada vez maior da educação que antes acontecia em outros espaços?

A ideia de “terceirização” da educação dos filhos aparece com frequência em conversas sobre o tema. A expressão chama atenção, mas precisa ser utilizada com cuidado. Se for tomada como acusação às famílias, pouco ajuda a compreender a realidade.

Muitas famílias não escolhem entre deixar o filho quatro ou oito horas na escola. Trabalham durante todo o dia, enfrentam longos deslocamentos e não dispõem de uma rede familiar que possa permanecer com a criança. Para elas, o atendimento integral é uma necessidade. Em alguns contextos, também representa acesso a alimentação, proteção e experiências que ampliam as oportunidades das crianças.

Não seria justo transformar essa necessidade em falta de compromisso familiar.

Ainda assim, existe uma questão que merece permanecer aberta. Se a criança chega cedo, faz várias refeições na escola, permanece até o final da tarde e retorna para casa poucas horas antes de dormir, a instituição passa a participar de uma parcela muito grande de sua formação cotidiana. Isso amplia sua responsabilidade.

Na Educação Infantil, educar e cuidar não são dimensões separadas. A criança aprende durante a refeição, na higiene, nas conversas, nas brincadeiras e nos conflitos. Por isso, seria artificial dizer que determinadas horas pertencem à escola e outras à família como se existisse uma divisão rígida.

O que precisa ser evitado é a ideia de substituição. A escola não substitui a família, assim como a família não substitui a escola. Existem responsabilidades próprias e outras compartilhadas.

Talvez o problema contemporâneo esteja menos em famílias “terceirizando” seus filhos e mais em uma sociedade que transfere para a escola um número crescente de respostas. Questões de alimentação, saúde, proteção social, comportamento, convivência, uso de tecnologias, conflitos familiares e inúmeras outras demandas chegam diariamente às instituições.

A escola participa de muitas dessas situações porque trabalha diretamente com crianças e famílias. Isso faz parte de sua função social. Mas participar não significa ter condições ou atribuição para resolver tudo.

Quando a jornada se amplia, esse movimento pode se intensificar. Mais tempo de permanência significa mais situações cotidianas acontecendo dentro da unidade e mais necessidades sendo percebidas pelos profissionais.

Essa constatação reforça a importância da articulação entre educação, saúde, assistência social e demais serviços públicos. Uma escola integral não deveria ser uma escola sozinha por mais horas. Deveria estar inserida em uma rede capaz de compartilhar responsabilidades.

A relação com as famílias também precisa ser fortalecida. Curiosamente, quanto mais tempo a criança permanece na escola, maior pode ser o risco de o contato com os responsáveis se reduzir aos momentos de entrada, saída ou resolução de problemas. A parceria precisa ir além.

Famílias precisam conhecer a proposta da jornada integral, compreender como o dia está organizado e encontrar espaços para participar das discussões sobre a experiência das crianças. Da mesma forma, a escola precisa conhecer as necessidades reais da comunidade antes de presumir aquilo que seria melhor para todas as famílias.

Uma política de tempo integral pode favorecer crianças e responsáveis sem transformar a escola em substituta da vida familiar. Para isso, é necessário preservar a ideia de corresponsabilidade.

A criança não pertence à escola durante oito horas e à família nas horas restantes. Ela vive uma única infância atravessada por diferentes relações. Quanto melhor esses adultos e instituições conseguirem dialogar, mais coerente tende a ser sua experiência.

MAIS ATIVIDADES NÃO SIGNIFICAM MAIS QUALIDADE

Quando o horário escolar aumenta, surge uma preocupação quase imediata: o que fazer com todas essas horas? A pergunta é compreensível, mas a maneira de respondê-la pode definir a qualidade da proposta.

Uma saída aparentemente fácil é preencher a jornada. Acrescentam-se oficinas, projetos, atividades dirigidas e horários. O dia fica completo no papel. Há sempre alguma coisa prevista.

Para crianças pequenas, porém, um dia completamente preenchido pode se tornar excessivo.

A Educação Infantil não deveria funcionar pela lógica de produtividade. A criança não precisa apresentar uma produção ao final de cada experiência para provar que aprendeu. Também não precisa participar de uma atividade diferente a cada período para demonstrar que o tempo foi bem aproveitado.

Brincar exige tempo. Algumas brincadeiras começam devagar, ganham personagens, regras e sentidos à medida que as crianças se envolvem. Quando tudo precisa terminar rapidamente para dar lugar ao próximo item da rotina, perde-se parte dessa riqueza.

O mesmo acontece com experiências de desenho, construção, investigação da natureza, leitura e conversa. Nem sempre aquilo que mais envolve uma criança cabe em quarenta minutos.

Uma das possibilidades mais interessantes do tempo integral é justamente diminuir a pressa. A escola tem mais horas. Portanto, poderia permitir experiências mais longas, retomadas e transformadas ao longo do dia.

Isso exige romper com a ideia de que jornada ampliada precisa significar currículo duplicado. Não se trata de oferecer uma escola pela manhã e outra no período da tarde, muito menos de dividir o dia entre um turno “sério” e outro destinado apenas a ocupar as crianças.

Toda a jornada é educativa. O almoço é parte dela. A organização dos materiais é parte dela. Uma conversa no parque também. A escovação, a leitura de uma história, a escolha de um brinquedo e a resolução de um conflito são experiências de convivência e aprendizagem.

Isso não elimina a necessidade de propostas intencionais. Professores continuam planejando, organizando materiais, observando e intervindo. O que muda é a compreensão de que intencionalidade não depende de condução permanente.

Um ambiente bem preparado pode ser profundamente intencional mesmo quando o adulto não determina exatamente o que cada criança fará.

Também é importante evitar uma fragmentação excessiva por oficinas. Música, artes, movimento, literatura e natureza não precisam existir apenas em horários isolados. Essas linguagens podem atravessar a rotina e se relacionar.

Em uma escola com espaços reduzidos, a tentação de criar muitos rodízios é grande porque todos precisam utilizar os mesmos ambientes. Algum escalonamento será inevitável. O cuidado está em não transformar a criança em alguém que passa o dia mudando de lugar porque a grade precisa funcionar.

A rotina existe para organizar a vida das crianças e dos adultos. Quando as crianças passam a existir para cumprir a rotina, alguma coisa se inverteu.

Qualidade, nesse contexto, não significa quantidade de atividades. Significa qualidade das relações, diversidade de experiências, condições de participação e respeito aos ritmos infantis.

Mais tempo pode ser uma grande oportunidade, desde que não seja confundido com mais tarefas.

O QUE UMA BOA JORNADA INTEGRAL PRECISA CONSIDERAR

Não existe um modelo único de rotina integral que possa ser aplicado a todas as unidades. Escolas possuem prédios, equipes, territórios e comunidades diferentes. Uma proposta que funciona bem em determinada instituição pode não fazer sentido em outra.

Mesmo assim, alguns cuidados podem orientar o planejamento.

O primeiro é olhar para a jornada como um todo. Se a criança permanece oito horas na escola, sua experiência não deveria ser dividida em pedaços desconectados. O período da manhã precisa conversar com o da tarde. Aquilo que começou em um momento pode continuar depois. Professores e demais profissionais precisam ter condições de compartilhar observações e planejamento.

O segundo cuidado é garantir diversidade sem produzir excesso. A criança precisa encontrar diferentes possibilidades ao longo do dia, mas não necessariamente todas no mesmo dia. Parque, leitura, experiências artísticas, movimento, natureza, brincadeira simbólica e construções podem aparecer de maneiras variadas durante a semana.

Outro ponto é observar a alternância de ritmos. Depois de um período de muito movimento, pode fazer sentido uma experiência mais tranquila. Após o almoço, algumas crianças podem precisar diminuir a intensidade. No final do dia, insistir em propostas que exigem longa concentração talvez não seja a melhor escolha para todos os grupos.

Os momentos de livre escolha também merecem espaço real. Não apenas alguns minutos entre duas atividades, mas períodos em que as crianças possam se envolver com aquilo que despertou seu interesse.

Para isso, os materiais precisam estar disponíveis e os ambientes precisam ser organizados de maneira que favoreçam alguma autonomia. Se tudo depende da intervenção do adulto, a escolha permanece limitada.

Áreas externas deveriam ocupar um lugar importante nessa organização. Crianças pequenas precisam de movimento e de experiências que não acontecem da mesma forma dentro de uma sala. Terra, água, vento, plantas, insetos, diferentes superfícies e possibilidades de correr ampliam aquilo que pode ser vivido.

Quando a escola possui pouco espaço externo, a questão se torna ainda mais urgente. É possível organizar melhor aquilo que existe, mas também é necessário que a rede pense em investimentos e, quando viável, na utilização pedagógica do território.

Educação integral pode dialogar com outros espaços da comunidade, desde que isso seja planejado com segurança e intencionalidade. Parques, bibliotecas, equipamentos culturais e outros locais podem ampliar as experiências. Entretanto, essa possibilidade não deve ser usada como justificativa para desresponsabilizar o poder público pela estrutura das próprias escolas.

A alimentação merece atenção especial. Em uma jornada longa, a criança realiza várias refeições na instituição. Refeitórios muito cheios, horários excessivamente apertados e refeições marcadas pela pressa interferem na experiência. Comer também é um momento social.

Da mesma maneira, os momentos de higiene não deveriam ser tratados apenas como tarefas logísticas. Na Educação Infantil, cuidado e educação caminham juntos.

Outro aspecto essencial é ouvir as crianças. Uma escola pode possuir um planejamento muito bem elaborado e, ainda assim, não perceber como ele está sendo vivido por quem permanece ali todos os dias.

Quais lugares as crianças procuram? Quais evitam? Em que momentos aparecem mais conflitos? Quando demonstram cansaço? Que propostas pedem para repetir? Há espaços em que permanecem por mais tempo? O que dizem sobre ficar na escola durante todo o dia?

Ouvir crianças pequenas não significa fazer uma pesquisa formal a todo momento. Significa observar, conversar, registrar e levar suas manifestações a sério.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana trabalham com a participação de diferentes sujeitos na avaliação da unidade, incluindo crianças e famílias. Essa perspectiva pode contribuir muito para o acompanhamento de uma proposta integral.

Também será necessário cuidar de quem trabalha na escola. Uma jornada integral de qualidade depende de profissionais em número suficiente, tempos de planejamento e condições adequadas de trabalho. Não existe rotina acolhedora para crianças sustentada permanentemente por adultos exaustos.

Se a ampliação do atendimento vier acompanhada apenas de novas exigências, sem reorganização das equipes, parte do problema será apenas deslocada para os profissionais.

Por fim, a implantação precisa ser acompanhada. Não basta definir que determinada unidade passará a funcionar em tempo integral e considerar o processo encerrado. Os primeiros meses certamente revelarão questões que não estavam previstas.

Avaliar não deveria servir apenas para verificar se os horários estão sendo cumpridos. É preciso observar se as crianças estão bem, se os ambientes comportam a proposta, se as refeições funcionam, se os profissionais conseguem planejar e se as famílias percebem sentido na organização.

Uma boa jornada integral não nasce pronta. Ela precisa ser construída, observada e ajustada.

EXPANDIR A QUALQUER CUSTO?

A expansão da educação em tempo integral é uma meta pública legítima. Em um país desigual, ampliar oportunidades educacionais pode representar uma diferença importante na vida de muitas crianças. O problema não está em expandir. Está em transformar a expansão em um fim em si mesma.

Quando metas numéricas se tornam o principal indicador de sucesso, existe o risco de acelerar implantações sem que todas as condições acompanhem o mesmo ritmo. A escola passa a oferecer tempo integral porque a política precisa avançar, ainda que o espaço, a equipe ou a organização cotidiana continuem preparados para outra realidade.

Não seria razoável exigir condições perfeitas para iniciar qualquer mudança. Políticas públicas são implantadas em redes reais, com prédios diferentes e limitações históricas. Esperar que tudo esteja ideal antes de começar também poderia impedir avanços.

Mas existe uma diferença entre começar reconhecendo aquilo que precisa ser melhorado e começar supondo que as condições existentes serão suficientes.

É nesse sentido que a expressão “a qualquer custo” precisa ser discutida. O custo não é apenas financeiro. Pode aparecer na redução do tempo de parque porque há muitas turmas, na pressa das refeições, no excesso de atividades para preencher horários, no cansaço das crianças ou na sobrecarga das equipes.

Pode aparecer também na perda de espaços antes utilizados para outras finalidades, quando salas precisam ser transformadas para acomodar novas demandas. Cada decisão tem efeitos sobre o cotidiano.

A pergunta, portanto, não é se devemos escolher entre expansão e qualidade. Uma política educacional consistente precisa perseguir as duas.

O próprio PNE de 2026 vincula a ampliação à qualidade e prevê condições de infraestrutura e profissionais. Essa vinculação é importante porque impede que o debate seja reduzido à quantidade de horas.

Para a Educação Infantil, talvez seja necessário um cuidado ainda maior. Crianças pequenas dependem fortemente da qualidade dos ambientes e das relações. Não basta garantir segurança física. É preciso oferecer condições para uma vida cotidiana rica.

Isso envolve espaço para correr e espaço para se recolher. Tempo para participar e tempo para observar. Propostas coletivas e possibilidades individuais. Presença de adultos disponíveis e não apenas ocupados tentando fazer a rotina funcionar.

Se uma unidade não possui determinadas condições, a resposta não deveria ser simplesmente desistir do tempo integral. Pode ser necessário investir, adaptar, reorganizar, reduzir gradualmente algumas limitações ou construir alternativas com a comunidade.

O que não parece adequado é fazer da capacidade de improvisação das escolas a principal política de infraestrutura.

Há profissionais extremamente comprometidos que conseguem produzir experiências bonitas em contextos difíceis. Isso merece reconhecimento, mas não pode servir para provar que os recursos são desnecessários.

Uma boa política não deveria depender de heroísmo cotidiano.

Expandir com qualidade significa aceitar que algumas escolas precisarão de mais investimento do que outras e que determinadas estruturas talvez exijam mudanças significativas antes ou durante a implantação.

Também significa acompanhar as consequências da jornada para as crianças. Se elas demonstram cansaço excessivo, se os conflitos aumentam em determinados períodos ou se certos ambientes ficam permanentemente sobrecarregados, esses sinais precisam produzir mudanças.

A política existe para as crianças. As crianças não deveriam precisar se adaptar silenciosamente para que a política pareça funcionar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em tempo integral pode ser uma boa experiência para crianças pequenas. Pode ampliar o acesso a diferentes linguagens, favorecer a convivência e permitir que algumas propostas aconteçam com menos pressa. Para muitas famílias, também representa um apoio importante na organização da vida cotidiana. Nada disso, porém, acontece automaticamente porque o horário foi ampliado.

Ao longo deste artigo, a questão central foi justamente essa: permanecer mais tempo na escola não é o mesmo que viver uma educação mais ampla. Quando a criança passa sete ou oito horas na instituição, o modo como esse tempo é organizado passa a ter ainda mais importância.

Os espaços também são sentidos de outra maneira. A sala é utilizada por mais tempo, o parque precisa atender mais grupos, o refeitório recebe várias refeições e os ambientes de circulação e descanso ganham novos usos. Por isso, tamanho do prédio, número de crianças, quantidade de espaços e duração da jornada precisam ser pensados juntos.

Uma escola pequena pode realizar um trabalho muito cuidadoso, assim como uma escola maior pode enfrentar dificuldades. O tamanho, sozinho, não define qualidade. O que importa é saber se os

ambientes disponíveis permitem variedade, movimento, descanso, brincadeira e convivência durante uma permanência tão longa.

O tempo também não deveria ser confundido com quantidade de atividades. Uma jornada maior pode ser justamente a oportunidade de permitir brincadeiras mais longas, experiências que continuem em outros momentos e períodos em que a criança não precise responder o tempo inteiro a uma proposta organizada pelo adulto.

Isso não significa abrir mão do planejamento. Significa reconhecer que planejar a Educação Infantil também envolve observar ritmos, reorganizar o que foi previsto e perceber quando uma turma precisa de movimento, quando precisa diminuir a intensidade ou quando uma brincadeira merece continuar.

A relação com as famílias precisa entrar nessa discussão sem julgamentos. Muitas dependem do atendimento integral para trabalhar e não estão simplesmente escolhendo ficar menos tempo com os filhos. Ao mesmo tempo, quanto maior é a permanência da criança na escola, mais importante se torna a parceria entre família e instituição e mais evidente fica a responsabilidade do poder público em oferecer condições adequadas.

Os profissionais também fazem parte dessas condições. Não existe uma jornada acolhedora para crianças sustentada por equipes permanentemente sobrecarregadas. Tempo para planejamento, número suficiente de trabalhadores, formação e apoio não são aspectos separados da qualidade oferecida às crianças.

Por isso, a expansão do período integral não deveria ser acompanhada apenas pelo número de novas vagas. É preciso observar como a rotina está funcionando, como as crianças utilizam os espaços, se conseguem brincar e descansar, como acontecem as refeições, quais dificuldades aparecem ao longo do dia e o que as próprias famílias e equipes percebem sobre a experiência.

Há uma diferença importante entre uma escola conseguir fazer a rotina funcionar e a rotina estar funcionando bem. Em muitos contextos, profissionais encontram soluções criativas para limitações reais. Esse esforço merece reconhecimento, mas não deveria substituir investimento quando a estrutura já não responde às necessidades da jornada.

Talvez a pergunta mais útil, portanto, não seja simplesmente se oito horas na escola são boas ou ruins. O número, isoladamente, diz pouco. O que importa é saber que oito horas estão sendo oferecidas às crianças.

Se esse tempo comporta brincadeira, movimento, descanso, escolhas, relações, experiências variadas e adultos com condições de acompanhar as crianças, a jornada ampliada pode realmente ampliar a educação. Se representa apenas mais horas dentro do mesmo espaço, com uma rotina cada vez mais preenchida, ainda haverá uma distância entre tempo integral e educação integral.

A discussão não pede um recuo na política. Pede cuidado na forma como ela avança. Quando a infância passa mais tempo na escola, também cresce a responsabilidade de garantir que esse tempo seja vivido com qualidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação Infantil: tempo integral ou educação integral? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 95-119, out./dez. 2015. DOI: 10.1590/0102-4698151363.

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 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de junho de 2026**. Altera a Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025. Brasília, DF: CNE, 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 9 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2026.

FALCIANO, Bruno Tovar; SANTOS, Edson Cordeiro dos; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Infraestrutura escolar: um critério de comparação da qualidade na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, 2016. DOI: 10.18222/eae.v0ix.4021.

MOURA, Margarida Custódio. Organização do espaço no contexto da Educação Infantil de qualidade. **Travessias**, Cascavel, v. 3, n. 3, 2009.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME, 2016.



COMO ASSEGURAR A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TEA POR MEIO DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES E AUXILIARES?

HOW TO ENSURE THE LEARNING OF STUDENTS WITH ASD THROUGH COLLABORATION BETWEEN TEACHERS AND ASSISTANTS?

MIRANICE SOUZA AZEVEDO
Graduada em Letras pela Faculdade Interlagos (2006) e em Pedagogia pela Faculdade Unifahe (2025); especialista em Psicopedagogia; Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Teodomiro Toledo Pizza

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta um dos maiores desafios atuais da educação inclusiva. A vasta gama de características e necessidades dos alunos com TEA requer uma abordagem pedagógica abrangente e uma rede de apoio que vai além das práticas tradicionais. Nesse sentido, este trabalho investiga a relevância da colaboração entre professores responsivos e auxiliares de apoio escolar como um aspecto fundamental para a verdadeira inclusão desses alunos. A pesquisa, de abordagem qualitativa e bibliográfica, examina como a comunicação eficaz, a distribuição equilibrada de responsabilidades e a complementaridade de funções entre esses profissionais contribuem para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional do estudante autista. O estudo elucida as funções de cada um, enfatizando o papel do professor na mediação pedagógica do conteúdo curricular e o do auxiliar no suporte individualizado, adaptação de atividades e facilitação das interações sociais. Além disso, são abordados os principais entraves dessa colaboração, como a falta de formação específica, os limites de tempo para planejamento conjunto e a ausência de diretrizes claras. Conclui-se que a integração entre o conhecimento pedagógico do professor e a experiência prática do auxiliar no atendimento às necessidades do aluno é crucial para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo, acessível e acolhedor. A colaboração entre esses profissionais não se limita à sala de aula, estendendo-se ao planejamento de estratégias, à troca contínua de informações sobre o progresso do aluno e à adaptação de materiais pedagógicos. Portanto, investir na formação contínua, em espaços de planejamento colaborativo e no reconhecimento do papel de cada profissional

é essencial para garantir uma inclusão de qualidade e promover o desenvolvimento integral das potencialidades dos alunos com TEA.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Autismo; Colaboração; Professor; Auxiliar.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) presents one of the greatest current challenges for inclusive education. The wide range of characteristics and needs among students with ASD requires a comprehensive pedagogical approach and a support network that extends beyond traditional practices. In this context, this study investigates the importance of collaboration between responsive teachers and school support aides as a fundamental aspect of the genuine inclusion of these students. Using a qualitative, bibliographic approach, the research examines how effective communication, a balanced distribution of responsibilities, and complementary roles among these professionals contribute to the academic, social, and emotional development of the autistic student. The study clarifies the specific functions of each role, emphasizing the teacher's responsibility for the pedagogical mediation of curriculum content and the aide's role in providing individualized support, adapting activities, and facilitating social interactions. Furthermore, the study addresses key obstacles to this collaboration, such as a lack of specialized training, time constraints for joint planning, and the absence of clear guidelines. It concludes that integrating the teacher's pedagogical knowledge with the aide's practical experience in addressing student needs is crucial for creating a more inclusive, accessible, and welcoming school environment. Collaboration between these professionals goes beyond the classroom, extending to strategic planning, the continuous exchange of information regarding student progress, and the adaptation of educational materials. Therefore, investing in continuous training, collaborative planning opportunities, and the recognition of each professional's role is essential to ensure quality inclusion and foster the holistic development of students with ASD.

KEYWORDS: Inclusion; Autism; Collaboration; Teacher; Aide.

INTRODUÇÃO

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece que o ensino de crianças com deficiência deve ocorrer no ambiente educacional regular. Isso, embora tenha se constituído em um avanço, representou uma das maiores dificuldades já enfrentadas pela pedagogia.

Um dos maiores entraves para a concretização deste ideal demanda mais do que uma simples matrícula; requer um sistema de apoio sólido e uma reestruturação das práticas pedagógicas para atender à diversidade presente na sala de aula.

Entre os diferentes perfis que necessitam de atenção especializada, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se destaca devido às suas particularidades no desenvolvimento da comunicação, interação social e inflexibilidade

comportamental, tornando o processo de inclusão complicado e desafiador. Nesse contexto, a figura do profissional de apoio escolar, geralmente chamado de auxiliar ou mediador, surge como um recurso crucial. Sua presença visa oferecer o suporte individualizado que o aluno autista precisa, permitindo que o professor regente continue a gerenciar a dinâmica da turma.

Entretanto, a simples alocação desses profissionais não assegura a eficácia do processo. A questão central que este estudo se propõe a investigar é a lacuna existente na colaboração entre professores e auxiliares de apoio.

É frequentemente observada uma falta de comunicação, uma divisão de tarefas não alinhada e, em muitas situações, a ausência de um planejamento conjunto. Essa desarticulação pode comprometer o progresso do aluno, resultando em inconsistências nas abordagens e limitando seu potencial de aprendizado.

Portanto, a importância desta pesquisa reside na necessidade de analisar e valorizar a parceria entre esses dois agentes educacionais como um pilar essencial para a inclusão de qualidade.

A colaboração não é apenas uma conveniência, mas uma estratégia pedagógica que otimiza a utilização dos recursos humanos disponíveis, maximiza os resultados educacionais e promove um ambiente escolar mais acolhedor e funcional para os alunos com TEA.

O objetivo geral deste trabalho é investigar a importância dessa colaboração, explorando seus benefícios e desafios, e como objetivos específicos, identificar as funções e responsabilidades de cada profissional, investigar as principais barreiras que dificultam uma colaboração eficaz e sugerir diretrizes para fortalecer essa relação profissional em prol da inclusão. Para alcançar esses objetivos, a pesquisa será qualitativa e bibliográfica, fundamentada na análise de obras científicas, artigos, dissertações e documentos legais que tratem da educação inclusiva, do Transtorno do Espectro Autista, da formação docente e do papel do profissional de apoio escolar.

O estudo será organizado em capítulos que abordarão, sucessivamente: o referencial teórico sobre educação inclusiva e TEA; a definição das funções de professores e auxiliares no contexto da inclusão; a análise das dinâmicas colaborativas e dos desafios enfrentados; e, por fim, as considerações finais, que resumirão os achados da pesquisa e apontarão direções futuras.

Acredita-se que este trabalho contribuirá para a reflexão sobre práticas educacionais e para a valorização de uma abordagem mais integrada e colaborativa, essencial para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O PAPEL DO AUXILIAR DE INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A educação inclusiva, estabelecida pela legislação brasileira — em especial pela Lei nº 13.146/2015 — assegura o direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade em um ambiente que respeite suas necessidades individuais. Nesse contexto, o auxiliar de inclusão, também denominado mediador escolar, tornou-se uma figura essencial para a concretização desse princípio, sobretudo no acompanhamento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sua função vai muito além do caráter assistencial, configurando-se como uma atuação pedagógica, mediadora e terapêutica, indispensável para o desenvolvimento pleno da criança.

O auxiliar de inclusão funciona como um elo entre o estudante com TEA e o contexto escolar, que frequentemente apresenta excesso de estímulos ou rotinas que podem gerar desafios. Sua principal atribuição consiste em oferecer apoio individualizado e estratégico, ajustado às particularidades de cada aluno. Isso abrange desde a facilitação na compreensão de orientações e conteúdos até o suporte na interação social e na regulação emocional. Por exemplo, em uma turma com 30 estudantes, o professor pode não conseguir adaptar uma atividade para um aluno com dificuldades sensoriais ou de comunicação; é nesse momento que o auxiliar de inclusão atua, empregando recursos visuais, simplificando a linguagem ou proporcionando um tempo de adaptação, assegurando a participação plena do estudante.

A diferenciação entre "cuidador" e "auxiliar de inclusão" é fundamental. Enquanto o primeiro se restringe a tarefas de assistência física e segurança, o segundo assume uma responsabilidade educativa, colaborando na execução de planos pedagógicos, na mediação das relações sociais e no estímulo à autonomia.

A atuação do auxiliar de inclusão é fundamentada pela política educacional que prevê a disponibilização de apoio escolar para o público-alvo da educação especial. Conforme destacam Oliveira e Souza (2020), a presença desse profissional garante que o aluno com TEA não apenas frequente a escola, mas tenha suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento atendidas de maneira efetiva. Ele é o profissional que possibilita que a criança com TEA não apenas "esteja" na escola, mas que realmente "pertença" e aprenda nesse ambiente, promovendo sua participação ativa e seu sentimento de pertencimento.

Assim, a contribuição do auxiliar constitui um processo contínuo de mediação que torna o ambiente escolar mais acessível e acolhedor à diversidade.

A COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES E AUXILIARES NA INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS

O processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer uma abordagem que vá além da mera presença física do aluno na sala de aula. A concretização de uma educação genuinamente inclusiva depende de um sistema de apoio integrado, sendo a colaboração entre professores e auxiliares de inclusão o elemento central desse sistema. A parceria entre esses profissionais não se limita a uma simples distribuição de funções, mas representa uma corresponsabilidade pedagógica, na qual o conhecimento acadêmico do professor se integra à experiência prática e observacional do auxiliar, criando um ambiente de aprendizagem integral e adaptável.

O professor, enquanto especialista no currículo e responsável pelo planejamento pedagógico, tem o dever de ajustar suas metodologias para contemplar toda a diversidade da turma. Entretanto, a complexidade do TEA — com suas especificidades na comunicação, interesses restritos e padrões

comportamentais repetitivos — exige um acompanhamento individualizado que frequentemente ultrapassa a capacidade de atuação de um único profissional. É nesse ponto que a parceria com o auxiliar de inclusão se torna indispensável.

A colaboração proporciona uma integração de saberes: enquanto o professor estabelece os objetivos de aprendizagem e a estrutura das atividades, o auxiliar, que acompanha o aluno de forma próxima, pode oferecer percepções valiosas sobre como o estudante aprende melhor, o que o estimula e quais são seus desencadeadores comportamentais. Essa troca de informações é fundamental para o ajuste preciso das estratégias pedagógicas, assegurando que as intervenções sejam coerentes e eficazes.

A carência de formação continuada e específica para ambos os profissionais, entretanto, constitui um dos principais entraves. O auxiliar de inclusão, em muitas situações, não possui capacitação técnica em áreas como Análise do Comportamento Aplicada (ABA) ou comunicação alternativa, o que restringe sua atuação. Além disso, a indefinição de papéis e a falta de tempo destinado ao planejamento conjunto resultam em um trabalho fragmentado e desarticulado (PEREIRA, 2018). Essa falta de coordenação pode gerar inconsistências prejudiciais ao aluno com TEA, que necessita de rotinas e previsibilidade para sentir-se seguro.

Para superar esses desafios, é fundamental que a gestão escolar assuma uma postura proativa. Conforme apontam Souza e Lima (2023), é necessário estabelecer um ambiente institucional que valorize e estimule a colaboração. Isso inclui a disponibilização de formação em serviço que qualifique professores e auxiliares, além da destinação de tempo na carga horária para reuniões de planejamento. O reconhecimento profissional do auxiliar, com vínculos mais estáveis e remuneração justa, também é essencial para atrair e manter profissionais capazes de construir uma relação de confiança e continuidade com os estudantes. Em síntese, o fortalecimento da parceria entre professor e auxiliar é o caminho para transformar a inclusão de um princípio legal em uma prática cotidiana, garantindo um ambiente escolar que não apenas acolhe, mas efetivamente educa e integra a todos.

CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM TEA

A presença de um profissional de apoio escolar é um dos pilares da educação inclusiva para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A atuação desse agente, quando devidamente capacitada e alinhada com a equipe pedagógica, se traduz em contribuições substanciais para o desenvolvimento global da criança.

Longe de ser uma mera companhia, o auxiliar de inclusão se configura como um mediador estratégico que impacta positivamente tanto o progresso acadêmico quanto as habilidades sociais e emocionais do aluno. Essa mediação, segundo a literatura, é a chave para transformar a presença física

em participação efetiva, garantindo que o estudante com TEA não apenas frequente a escola, mas que, de fato, aprenda e se desenvolva.

CONTRIBUIÇÕES AO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO

No plano acadêmico, o auxiliar de inclusão é o elo que conecta o currículo formal às necessidades específicas do estudante. Sua principal função é tornar o aprendizado mais acessível, compreensível e motivador. Isso é alcançado por meio de diversas estratégias, como:

No plano acadêmico, o auxiliar de inclusão é o elo que conecta o currículo formal às necessidades específicas do estudante. Sua principal função é tornar o aprendizado mais acessível, compreensível e motivador. Isso é alcançado por meio da adaptação de materiais e atividades, que pode envolver a simplificação de textos e a utilização de recursos visuais, como cartões e quadros de rotina. Essa atuação permite que o aluno com TEA, que frequentemente tem dificuldades com o processamento de informações verbais, compreenda as instruções e realize as atividades com maior autonomia.

A mediação pedagógica é, de fato, uma estratégia que permite o engajamento cognitivo do aluno, garantindo que ele não fique marginalizado em relação ao conteúdo curricular, conforme defendem Costa e Ferreira (2022).

A atuação do auxiliar também é crucial na mediação da comunicação. Muitos alunos com TEA enfrentam barreiras significativas nesse campo. O profissional facilita a interação, traduzindo as instruções do professor para uma linguagem mais direta e compreensível para o estudante. Ele pode, ainda, utilizar sistemas de comunicação alternativa ou reorganizar a informação de maneira mais lógica e sequencial. Essa mediação é vital para que o aluno possa acompanhar a aula e expressar suas próprias necessidades e ideias, fortalecendo sua participação e sua confiança no ambiente escolar.

Além da adaptação curricular e da mediação, o auxiliar de inclusão é fundamental na promoção do engajamento e da motivação. Ao construir um vínculo de confiança com o aluno, ele consegue identificar os interesses restritos do estudante (por exemplo, temas como dinossauros ou super-heróis) e usá-los como ferramentas para o aprendizado. Ao incorporar esses interesses nas atividades pedagógicas, o auxiliar torna o processo de aprendizagem mais relevante e atrativo para o aluno, facilitando a aquisição de novos conhecimentos e habilidades (Mendes, 2021). Essa abordagem personalizada é o que diferencia uma inclusão superficial de uma inclusão de fato significativa.

Promoção da Socialização e Regulação Comportamental

A atuação do auxiliar de inclusão tem um papel igualmente crucial no desenvolvimento social e emocional do aluno com TEA. As dificuldades na interação social e a regulação emocional são características centrais do transtorno, e o apoio do profissional é essencial para mitigar esses desafios.

O auxiliar atua como um facilitador das interações com os colegas, ensinando habilidades sociais em tempo real, já que o ambiente escolar pode ser um terreno desafiador para crianças com TEA. Ele pode orientar o aluno sobre como iniciar uma conversa, compartilhar brinquedos, pedir ajuda ou interpretar as emoções dos outros.

Conforme Farias e Cunha (2018), essa mediação promove a integração e a construção de vínculos com os pares, reduzindo o isolamento social. O profissional também desempenha um papel importante ao orientar os colegas da turma sobre as formas adequadas de interagir com o aluno com TEA, o que fomenta um clima de respeito e empatia na sala de aula.

Além disso, o auxiliar de inclusão oferece suporte para a regulação emocional e comportamental. Muitos alunos com TEA são sensíveis a estímulos sensoriais e a mudanças de rotina, o que pode levar a momentos de ansiedade e estresse. Por estar em contato direto e contínuo com o aluno, o auxiliar é o primeiro a identificar sinais precoces de desconforto. Sua atuação preventiva, que inclui oferecer estratégias de autorregulação, como um tempo de pausa em um espaço tranquilo ou o uso de fones de ouvido para reduzir o ruído, é vital para evitar crises e manter o aluno no ambiente de aprendizagem. Esse apoio promove uma sensação de segurança e previsibilidade, elementos essenciais para o bem-estar da criança no contexto escolar.

A consolidação de todas essas contribuições depende de um fator primordial: a colaboração efetiva com o professor. A atuação do auxiliar não é um trabalho isolado, mas uma extensão do plano pedagógico da sala de aula. É na parceria entre o conhecimento curricular do professor e a expertise comportamental do auxiliar que reside a verdadeira força da inclusão. A troca constante de informações, o planejamento conjunto e o alinhamento de estratégias garantem que as intervenções sejam consistentes e que o aluno receba o suporte necessário em todas as esferas de seu desenvolvimento. A ausência dessa colaboração, como alertam Silva et al. (2021), pode comprometer o processo, tornando a presença do auxiliar uma mera formalidade, sem o impacto positivo desejado.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ATUAÇÃO COLABORATIVA ENTRE PROFESSORES E AUXILIARES

Apesar da inquestionável importância da parceria entre professores e auxiliares de inclusão para o sucesso da educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a implementação dessa colaboração no dia a dia escolar ainda enfrenta uma série de desafios que comprometem sua efetividade.

A ideal sinergia entre o conhecimento pedagógico do professor e o suporte especializado do auxiliar frequentemente é prejudicada por barreiras estruturais, formativas e institucionais. Para que a

inclusão se torne uma prática consistente e transformadora, é fundamental identificar esses obstáculos e, em seguida, propor soluções que fortaleçam essa relação profissional.

DESAFIOS DA PARCERIA COLABORATIVA

O principal obstáculo para uma colaboração eficaz reside na falta de formação especializada e na indefinição das atribuições dos profissionais de apoio. Muitos auxiliares de inclusão iniciam suas atividades com pouca ou nenhuma capacitação em temas essenciais como o próprio Transtorno do Espectro Autista, Análise do Comportamento Aplicada (ABA), comunicação alternativa ou estratégias de regulação sensorial. Essa defasagem, como apontado por Souza e Lima (2023), gera uma lacuna de conhecimento que dificulta o diálogo com o professor e limita a atuação do auxiliar a um papel de "cuidador" ou "monitor", desconsiderando a sua função como mediador pedagógico e educacional.

A ausência de um preparo técnico-pedagógico adequado impede que o auxiliar compreenda a intencionalidade das atividades e os objetivos de aprendizagem, transformando-o em um mero executor de tarefas, sem autonomia ou capacidade de adaptação.

A essa problemática soma-se a indefinição do papel do auxiliar nas instituições de ensino. A falta de um plano de carreira, salários baixos e a precariedade dos contratos geram uma alta rotatividade de profissionais. Essa instabilidade inviabiliza a construção de um vínculo sólido e duradouro entre o auxiliar e o aluno, que é a base para o sucesso de qualquer intervenção (Mendes, 2021). Além disso, a ausência de uma regulamentação clara sobre as responsabilidades de cada um pode levar a

conflitos de competência com professores e outros membros da equipe pedagógica. Sem diretrizes definidas, o trabalho se torna fragmentado, o que compromete a consistência das estratégias, algo particularmente prejudicial para estudantes com TEA, que dependem da previsibilidade.

Outro desafio crucial é a ausência de tempo e espaços formais para o planejamento conjunto. A realidade da rotina escolar, com agendas sobrecarregadas, raramente reserva momentos para que professores e auxiliares se encontrem, troquem informações sobre o progresso do aluno, discutam os desafios e alinhem as estratégias.

A comunicação, quando ocorre, é apressada e informal, o que impede uma análise aprofundada das necessidades do estudante e a elaboração de um plano de ação verdadeiramente colaborativo. Essa falta de diálogo formal, como ressaltam Silva et al. (2021), faz com que o potencial da parceria seja subaproveitado, levando a intervenções isoladas e pouco eficazes.

PERSPECTIVAS E O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

Para superar os desafios acima, é imprescindível que as políticas educacionais e as gestões escolares assumam um papel proativo na promoção da colaboração. O caminho para uma inclusão de qualidade passa pela adoção de medidas que fortalecem a formação e o reconhecimento desses profissionais.

A principal perspectiva é o investimento em formação contínua e compartilhada. É necessário que as redes de ensino ofereçam programas de capacitação que capacitem tanto os professores quanto os auxiliares, preferencialmente de forma conjunta, abordando não apenas o TEA, mas também as habilidades de comunicação interprofissional e o trabalho em equipe. Essa formação colaborativa cria uma linguagem comum, alinha as expectativas e constrói a confiança necessária para uma parceria de sucesso.

Além disso, a valorização do conhecimento prático do auxiliar deve ser incentivada, garantindo que ele tenha voz e seja ouvido nos processos de tomada de decisão sobre o aluno.

O reconhecimento institucional é outro pilar fundamental. É urgente que a função do auxiliar de inclusão seja regulamentada, com salários justos, contratos estáveis e um plano de carreira claro. Elevar o *status* do auxiliar de inclusão de "cuidador" para "profissional da educação" é um passo essencial para atrair e reter talentos qualificados, além de valorizar o trabalho de quem já atua na área.

A gestão escolar tem um papel estratégico na criação de uma cultura de colaboração. Isso se manifesta em ações concretas, como a alocação de tempo na jornada de trabalho para reuniões formais de planejamento entre professor e auxiliar, a disponibilização de materiais e recursos didáticos adaptados, e a promoção de um ambiente onde a comunicação aberta e o apoio mútuo sejam incentivados.

O gestor, como líder pedagógico, deve ser o principal articulador dessa parceria, garantindo que a inclusão seja vista como uma responsabilidade de toda a comunidade escolar. A superação dos desafios, portanto, não é apenas uma questão de boa vontade, mas de um compromisso institucional com a qualidade da educação para todos.

O PAPEL DO PROFESSOR E DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A educação inclusiva, conforme estabelecida por documentos como a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), exige que o sistema de ensino se adapte para atender a diversidade de todos os alunos. Nesse contexto, o professor emerge como um dos principais agentes para que a inclusão se torne uma realidade, e não apenas uma norma legal. Educar uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou com outras necessidades especiais é uma experiência que, como aponta Bereohff (1991), leva o docente a questionar suas próprias ideias sobre educação e competência profissional. O impacto dos primeiros contatos entre o professor e essas crianças, muitas vezes desconhecidas e imprevisíveis, torna-se um desafio.

O papel do professor vai muito além da simples transmissão de conteúdo. Ele é o responsável por flexibilizar o diálogo, estimular a interação e ampliar a qualidade do convívio escolar para toda a comunidade. Para isso, o docente precisa estar preparado para atender às solicitações específicas das crianças autistas, adaptando o conteúdo e o programa de ensino ao potencial, idade e interesse de cada aluno. A intervenção rápida e assertiva do professor é crucial quando a criança executa uma atividade de forma inadequada, como sugere Peeters (1998). Essa intervenção pode ser desde uma orientação verbal até uma assistência física, como segurar a mão da criança, demonstrando que o professor está presente e disposto a guiar o aprendizado.

Além disso, a inclusão não se dá apenas pela matrícula. A escola, e em especial o professor, deve focar em uma educação plural, capaz de pensar em práticas que estimulem atividades heterogêneas e que busquem a inclusão de todos na sala de aula. É preciso criar uma cultura de aceitação e compreensão, que se baseie na empatia emocional e no reconhecimento das dificuldades e necessidades das pessoas do espectro autista. O professor, em sua prática diária, deve ir além do currículo preestabelecido e pensar nas singularidades de cada aluno, promovendo um aprendizado comum que respeite os diferentes ritmos e formas de aprender. Isso reforça que a avaliação do aluno deve ser feita com base em seu conhecimento e progresso, e não em suas dificuldades ou erros, incentivando a autoconfiança e evitando que a criança se sinta envergonhada.

Nesse processo, a família também tem um papel fundamental, sendo responsável por construir uma parceria com os educadores a fim de fornecer ao aluno o suporte necessário para que ele se sinta seguro e confortável na escola.

A colaboração entre família e escola é uma via de mão dupla que fortalece o processo de inclusão. A família pode fornecer *insights* valiosos sobre o comportamento da criança em casa, suas preferências e seus desafios, informações que são essenciais para o professor e a equipe pedagógica na elaboração de estratégias de apoio mais eficazes. Por sua vez, a escola deve manter a família informada sobre o progresso do aluno, seus avanços e as dificuldades encontradas, criando um ambiente de confiança e cooperação.

Ainda, a família pode auxiliar no processo de estimulação de habilidades linguísticas, motoras e interativas, dedicando tempo para conversar com a criança sobre suas impressões da escola, sobre o que aprendeu, etc. Essa comunicação constante entre casa e escola é o que garante que a inclusão seja um projeto integral e consistente, que acompanha o aluno em todos os seus ambientes de convívio.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

Apesar das garantias legais e dos princípios da educação inclusiva, a realidade de muitas escolas brasileiras ainda está longe do ideal. A inclusão, infelizmente, é muitas vezes resumida à simples matrícula do aluno com necessidades especiais, sem o acompanhamento e o suporte pedagógico

adequados. Essa "inclusão" superficial, como Mantoan (2009) descreve, é a de uma escola que, ao invés de acolher a diversidade, insiste em um padrão de conhecimento uniforme, excluindo aqueles que não se enquadram.

Um dos maiores desafios é a dissonância entre as propostas teóricas e a prática.

A inclusão, para Mantoan (2006), deve ser vista como um movimento social que exige maior igualdade, propondo a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida pelas formas segregadoras de ensino. No entanto, o currículo pré-estabelecido e a rigidez dos sistemas de ensino frequentemente não pensam nas singularidades de cada aluno.

É preciso que a escola, como um todo, se adapte e se prepare para ser plural, com práticas que estimulem atividades heterogêneas e que promovam a troca de experiências entre todos os alunos.

A inclusão tem sido realizada, na prática, de diferentes formas, como a frequência integral ou parcial do aluno na turma regular. Embora essas diferentes modalidades possam ser uma tentativa de adaptar o ensino, elas evidenciam a necessidade de um suporte especializado e contínuo, que muitas vezes é buscado em institutos de educação especial, fonoaudiólogos e terapias.

O desafio é que a escola regular seja capaz de incorporar esse suporte, de forma a garantir que a inclusão seja plena e não fragmentada. Para superar esses desafios, a escola deve pensar e implementar ações que visem a inclusão de todos na sala de aula, como a criação de oportunidades de estudos e pesquisa para todos, a promoção de trabalhos que busquem mostrar as diferenças de forma positiva e a troca constante de experiências entre alunos, professores e pais.

A inclusão, como ressaltam Aarons e Gittens (1992), é benéfica para todos os alunos, pois a exposição à diversidade aprimora habilidades sociais e promove a empatia, beneficiando tanto os alunos incluídos quanto seus pares.

Portanto, o sucesso da inclusão depende de um movimento que vá além da legislação. É um processo contínuo que exige, por parte da escola, o foco em uma educação plural e qualificada, a revisão de suas práticas e uma constante reflexão sobre o que é normalidade e competência profissional.

A inclusão não é apenas sobre aceitar a matrícula de um aluno, mas sobre construir projetos e propostas que, apesar dos desafios, sejam ministrados com êxito e pensando em um aprendizado comum, que valorize e celebre a singularidade de cada estudante.

A inclusão de fato ocorre quando a escola, em todos os seus aspectos, se torna um ambiente favorável, seguro e acolhedor para que todos possam aprender e conviver.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este trabalho configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com foco no método de revisão bibliográfica. Esta metodologia foi escolhida por ser a mais adequada para reunir, analisar e sintetizar o conhecimento já produzido sobre a temática central deste estudo: a colaboração entre

professores e auxiliares de inclusão no contexto da educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A pesquisa baseou-se na análise aprofundada de um conjunto de materiais que forneceram a fundamentação teórica necessária. A coleta de dados foi realizada através da leitura e interpretação de artigos científicos, documentos legais e declarações internacionais que abordam a educação inclusiva e o TEA. As principais fontes consultadas para a construção deste trabalho incluem:

O estudo da educação inclusiva no Brasil e no mundo se baseia em um sólido arcabouço teórico e legal. A análise de normativas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Declaração de Salamanca e a Lei Brasileira de Inclusão é fundamental, pois esses documentos estabelecem o quadro legal e filosófico que sustenta a prática da inclusão. Eles garantem o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade em um ambiente que atenda às suas necessidades, servindo como base para as políticas educacionais do país.

Além da legislação, a literatura acadêmica desempenha um papel crucial na compreensão e aprimoramento da educação inclusiva. A revisão e a síntese de artigos e ensaios teóricos de autores renomados na área da educação especial e do autismo fornecem o aprofundamento necessário para a pesquisa. A seleção de material bibliográfico deve focar em estudos que explorem temas como o papel e as contribuições do profissional de apoio escolar, as funções do docente e as dinâmicas de colaboração entre a equipe pedagógica. Essa base teórica enriquece a discussão e orienta a implementação de práticas mais eficazes e alinhadas com as necessidades dos alunos.

O processo de análise seguiu um método de síntese, no qual as informações foram organizadas por categorias temáticas. Inicialmente, o foco foi na definição dos conceitos de inclusão e no papel dos profissionais envolvidos. Posteriormente, a análise se aprofundou nas contribuições acadêmicas e sociais da atuação do auxiliar de inclusão e nas responsabilidades do professor, culminando na discussão dos desafios e das estratégias para fortalecer a colaboração entre ambos.

A abordagem qualitativa permitiu uma compreensão aprofundada dos fenômenos e das dinâmicas sociais envolvidas no processo de inclusão, indo além da quantificação para explorar as nuances e as complexidades das interações profissionais. A revisão bibliográfica, por sua vez, garantiu que a argumentação fosse construída sobre uma base sólida de conhecimento científico e legal, oferecendo uma visão abrangente sobre o tema e permitindo a proposição de reflexões e perspectivas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um desafio complexo e, simultaneamente, uma oportunidade de aperfeiçoamento para todo o sistema educacional. A partir da revisão bibliográfica realizada, é possível afirmar que a eficácia da inclusão não

se restringe à mera presença do aluno em sala de aula, mas depende fundamentalmente da qualidade da colaboração entre professores e auxiliares de inclusão. Essa parceria revelou-se o elemento propulsor que converte a teoria inclusiva em uma prática pedagógica concreta, adaptada e humanizada.

Ao longo deste estudo, demonstrou-se que o profissional de apoio é um mediador fundamental, cuja atuação transcende o suporte físico. Suas contribuições para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com TEA — por meio da adaptação de materiais, da mediação de interações e da promoção da regulação emocional — são incontestáveis. Entretanto, essa atuação só atinge seu potencial pleno quando articulada ao conhecimento curricular e à responsabilidade pedagógica do professor. A corresponsabilidade entre esses dois profissionais é o que assegura a coerência das intervenções e o progresso contínuo do estudante.

Não obstante, a pesquisa também revelou que essa colaboração ideal enfrenta obstáculos consideráveis. A carência de formação especializada, a indefinição de papéis e a falta de tempo para o planejamento conjunto são barreiras que dificultam a consolidação de uma parceria sólida e eficaz. Tais desafios evidenciam que a inclusão é uma responsabilidade sistêmica que requer investimento em políticas públicas, regulamentação profissional e um compromisso da gestão escolar em estabelecer uma cultura de trabalho colaborativo.

Conclui-se, desse modo, que a inclusão é um processo dinâmico e contínuo que exige um esforço coletivo e profissional. O fortalecimento da colaboração entre professores e auxiliares é um passo essencial para garantir que as escolas se transformem em ambientes verdadeiramente democráticos e acolhedores, onde a diversidade é valorizada e cada aluno, com suas particularidades, tenha a oportunidade de aprender e desenvolver-se plenamente. Para investigações futuras, recomenda-se a realização de estudos empíricos que examinem as percepções dos próprios profissionais de apoio sobre os desafios da colaboração, bem como o impacto de programas de formação específicos no êxito da inclusão.

REFERÊNCIAS

AARONS, M. & GITTENS, T. The handbook of autism: a guide for parents and professionals. London: Routledge. 1992.

BEREOHFF, A. M. P. Autismo, uma visão multidisciplinar. São Paulo: GEPAPI, 1991. BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

COSTA, L. A.; FERREIRA, F. Inclusão escolar e mediação pedagógica: a atuação do auxiliar de sala. Cadernos de Educação Especial, v. 35, 2022.

FARIAS, M. T.; CUNHA, S. P. Inclusão de alunos com TEA: a mediação como recurso.

Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 1, p. 89–102, 2018.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). In: 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, 1996.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por que e como se deve fazê-lo?. São Paulo: Editora do Brasil, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por que e como se deve fazê-lo?. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

MENDES, J. V. A importância do vínculo entre o auxiliar e o aluno. Revista Brasileira de Inclusão Escolar, v. 17, n. 2, p. 102–118, 2021.

OLIVEIRA, M. R.; SOUZA, P. C. O papel do auxiliar de inclusão no processo de escolarização do aluno com autismo. Revista Educação e Realidade, v. 45, n. 2, 2020.

PEETERS, T. Autismo: Entendimento Teórico e Intervenção Educacional, Rio de Janeiro, Editora Cultura Médica, 1998.

PEREIRA, A. L. Educação inclusiva: o papel do mediador escolar. Revista Diálogo Educacional, v. 18, n. 59, p. 291–307, 2018.

SILVA, A. C. et al. Práticas inclusivas e os desafios do profissional de apoio. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 3, 2021.

SOUZA, G. F.; LIMA, R. M. A formação do profissional de apoio escolar. Revista Formação Docente, v. 9, n. 2, p. 123–138, 2023.

TAVARES, M. L. In: Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.

ISSN: 2448-0959. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educa

cao/aluno-autista. Acesso 11 set 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.



ENTRE A EXPERIMENTAÇÃO E A ESCOLA PÚBLICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE ATIVIDADES DE CIÊNCIAS FÍSICAS NA PERSPECTIVA MONTESSORIANA

BETWEEN EXPERIMENTATION AND THE PUBLIC SCHOOL: POSSIBILITIES AND CHALLENGES OF PHYSICAL SCIENCE ACTIVITIES FROM A MONTESSORI PERSPECTIVE

MONALISA RODRIGUES NUNES
Graduação em Licenciatura em Física pela Universidade de São Paulo (2015); Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2018); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Jornalista Millôr Fernandes.

RESUMO

Este artigo discute possibilidades e desafios relacionados à inserção de atividades de Ciências Físicas, elaboradas na perspectiva montessoriana, no contexto do Ensino Fundamental I. O estudo retoma uma experiência de formação continuada realizada no curso “Ciências Físicas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais”, desenvolvido no Encontro USP-Escola, em julho de 2024, com professores da Educação Básica. A formação envolveu propostas de investigação fenomenológica, sistematização e linguagem, leitura e histórias, contemplando diferentes conteúdos de Ciências Físicas. Para a discussão apresentada neste artigo, foram consideradas as manifestações, dúvidas e discussões dos participantes durante a formação e as respostas ao questionário aplicado ao final do curso. Os registros contemplaram questões relacionadas aos materiais e às atividades, à organização das aulas, às situações concretas de ensino e aos fundamentos da proposta. Entre as manifestações, destacou-se o interesse dos participantes em conhecer possibilidades concretas de utilização das atividades em escolas públicas. Discute-se, assim, a relação entre a experiência formativa e as condições de inserção das propostas no cotidiano escolar. Conclui-se que a experiência analisada evidencia a necessidade de ampliar as oportunidades de aproximação entre processos de formação, utilização das propostas em situações reais de ensino e discussão das experiências desenvolvidas pelos professores.

Palavras-chave: Ciências Físicas; Ensino Fundamental I; Montessori; Escola Pública; Formação de Professores.

ABSTRACT

This article discusses the possibilities and challenges associated with integrating Physical Science activities—designed from a Montessori perspective—into the context of early elementary education (Grades 1–5). The study draws upon a continuing education experience from the course "Physical Sciences in Elementary Education – Early Years," held during the USP-School Meeting (*Encontro USP-Escola*) in July 2024 for K-12 teachers. The training program incorporated approaches involving phenomenological inquiry, systematization and language, as well as reading and storytelling, covering various Physical Science topics. The discussion presented here takes into account participant feedback, questions, and discussions during the training, alongside responses to a questionnaire administered at the course's conclusion. Records covered aspects such as materials and activities, lesson organization, concrete teaching scenarios, and the proposal's underlying principles. A notable highlight was the participants' interest in learning about practical ways to implement these activities in public schools. Consequently, the article examines the relationship between the training experience and the conditions for integrating these proposals into daily school life. The study concludes that the analyzed experience underscores the need to expand opportunities for bridging teacher training processes, the implementation of proposals in real-world teaching situations, and the discussion of experiences gained by the teachers.

Keywords: Physical Sciences; Early Elementary Education; Montessori; Public School; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode favorecer a aproximação das crianças com fenômenos presentes em seu cotidiano, articulando suas experiências à construção de conhecimentos sistematizados. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de proporcionar situações nas quais os estudantes possam observar, investigar, formular hipóteses, analisar fenômenos e construir explicações, participando ativamente do processo de aprendizagem (BRASIL, 2018).

Essa perspectiva ultrapassa a simples apresentação de conceitos e aproxima-se do Ensino de Ciências por Investigação, no qual os estudantes são envolvidos em situações que demandam questionamentos, levantamento de hipóteses, análise de evidências, elaboração de explicações e comunicação de ideias. Para Sasseron (2018), a investigação envolve diferentes práticas relacionadas à construção do conhecimento científico e pode favorecer a participação intelectual dos estudantes.

Nos anos iniciais, entretanto, a realização de propostas dessa natureza está relacionada às possibilidades de atuação e aos conhecimentos mobilizados pelos professores. Lima e Maués (2006) destacam a complexidade do ensino de Ciências nesse segmento e ressaltam que as dificuldades docentes não devem ser compreendidas apenas como ausência de conhecimentos conceituais. Ensinar

Ciências envolve articular diferentes conhecimentos e considerar as possibilidades de aprendizagem das crianças.

Essa questão ganha particular importância quando se trata das Ciências Físicas. Fenômenos relacionados à luz, ao movimento, à temperatura, à eletricidade, ao magnetismo, ao som e à astronomia fazem parte das experiências das crianças, mas sua abordagem escolar requer situações que possibilitem relacionar a exploração dos fenômenos à construção progressiva de explicações. Nesse sentido, pensar atividades que aproximem a criança dos fenômenos físicos constitui também um desafio de organização da prática docente.

A perspectiva montessoriana oferece elementos para essa reflexão. Para Montessori (2007), o período entre 6 e 12 anos caracteriza-se pela ampliação da capacidade de raciocínio, pela curiosidade e pelo interesse em compreender relações mais amplas sobre o mundo. A experiência concreta, a exploração, a imaginação e a busca por explicações assumem papel relevante nesse processo. A proposta também valoriza a integração entre diferentes áreas do conhecimento, aspecto presente nas chamadas Grandes Histórias.

A aproximação entre esses princípios e o ensino de Ciências por Investigação não significa considerar as duas perspectivas como equivalentes. Trata-se de estabelecer um diálogo entre propostas que, embora tenham fundamentos próprios, podem contribuir para pensar situações de aprendizagem nas quais a exploração de fenômenos, a autonomia, a organização dos materiais e a construção de explicações estejam articuladas.

Foi nesse contexto que, em julho de 2024, foi realizado o curso “Ciências Físicas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais”, no âmbito do Encontro USP-Escola, no qual foram apresentadas e vivenciadas atividades de Ciências Físicas elaboradas a partir de princípios da perspectiva montessoriana. A experiência já foi apresentada anteriormente, com foco na elaboração das atividades e nas manifestações dos participantes durante a formação. Neste artigo, a experiência é retomada a partir de outra questão: quais possibilidades e desafios emergem quando propostas dessa natureza são pensadas em relação às condições concretas de sua utilização na escola pública?

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir possibilidades e desafios relacionados à inserção de atividades de Ciências Físicas elaboradas na perspectiva montessoriana no contexto do Ensino Fundamental I, tomando como ponto de partida a experiência de formação realizada no Encontro USP-Escola em 2024 e as manifestações dos professores participantes. Busca-se discutir as questões apresentadas pelos professores durante a formação, especialmente aquelas relacionadas à utilização das propostas no cotidiano escolar e às condições de sua realização em escolas públicas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta especificidades relacionadas à atuação do professor polivalente, que mobiliza diferentes conhecimentos para organizar situações de aprendizagem. Nesse contexto, Lima e Maués (2006) destacam que o trabalho docente não pode ser compreendido apenas a partir do domínio dos conteúdos científicos, uma vez que envolve também conhecimentos pedagógicos e a capacidade de estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e as experiências das crianças.

Nessa perspectiva, o ensino de Ciências pode ser organizado por meio de situações que favoreçam a participação dos estudantes, a observação, a formulação de perguntas, a busca por evidências e a construção de explicações. A abordagem investigativa contribui para esse processo ao possibilitar que as crianças se envolvam ativamente com os fenômenos estudados, enquanto o professor atua na organização e mediação das experiências de aprendizagem (SASSERON, 2018).

A investigação, portanto, não se resume à presença de materiais ou à realização de uma atividade experimental. Uma atividade pode envolver manipulação e observação sem necessariamente possibilitar que os estudantes formulem questões, estabeleçam relações ou construam explicações. Para que a experimentação assuma caráter investigativo, é necessário que a organização da situação didática favoreça a participação intelectual dos estudantes e a relação entre aquilo que é observado e os conhecimentos que estão sendo construídos (SASSERON, 2018).

Nos anos iniciais, essa questão também se relaciona aos conhecimentos mobilizados pelo professor. Lima e Maués (2006) chamam atenção para a complexidade do ensino de Ciências nesse segmento e problematizam uma compreensão das dificuldades docentes baseada exclusivamente na ausência de conhecimentos conceituais. O professor dos anos iniciais, por atuar em diferentes áreas do conhecimento, mobiliza saberes diversos para organizar situações de aprendizagem e mediar a relação das crianças com os conhecimentos científicos. Dessa forma, pensar propostas de Ciências Físicas para esse segmento implica considerar não apenas os conteúdos, mas também as condições de sua abordagem e as possibilidades de mediação docente.

Essa discussão é particularmente relevante para as Ciências Físicas, uma vez que fenômenos relacionados à luz, ao movimento, à temperatura, à eletricidade, ao magnetismo, ao som e à astronomia fazem parte das experiências das crianças. A aproximação desses fenômenos com o ensino escolar pode partir da exploração de situações concretas, mas requer também oportunidades para que as crianças estabeleçam relações, ampliem suas explicações e se apropriem progressivamente de formas de representação e linguagem científica (BRASIL, 2018; SASSERON, 2018).

A perspectiva montessoriana oferece elementos para pensar essa organização. Para Montessori (2007), o período entre 6 e 12 anos caracteriza-se pela ampliação da capacidade de raciocínio, da curiosidade e do interesse da criança em compreender relações mais amplas sobre o mundo. Nesse processo, a experiência concreta, a exploração, a observação, a imaginação e a construção de

conhecimentos assumem papel relevante. A educação para essa faixa etária também busca estabelecer relações entre diferentes áreas do conhecimento, aspecto presente na proposta das Grandes Histórias.

No campo das Ciências, essa perspectiva permite pensar atividades nas quais a criança tenha contato direto com materiais e fenômenos e, a partir dessa experiência, avance para formas progressivamente mais elaboradas de compreensão. A organização dos materiais, a possibilidade de exploração e a autonomia da criança constituem elementos importantes dessa abordagem (MONTESSORI, 2007).

A aproximação entre a perspectiva montessoriana e o Ensino de Ciências por Investigação, contudo, não significa considerar que sejam propostas equivalentes. Enquanto o ensino por investigação se refere à organização de práticas de aprendizagem relacionadas à problematização, produção e análise de evidências e construção de explicações, a perspectiva Montessori constitui uma abordagem educacional mais ampla, com princípios próprios de organização do ambiente, autonomia, atividade da criança e desenvolvimento humano. Neste trabalho, portanto, a perspectiva montessoriana é tomada como inspiração para a elaboração e organização das atividades, especialmente no que se refere à experiência concreta, à autonomia e à integração dos conhecimentos.

A partir desses referenciais, a proposta de atividades de Ciências Físicas pode ser compreendida como parte de um processo de ensino que articula experiência, investigação e construção de conhecimentos. Entretanto, sua realização em diferentes contextos escolares envolve condições que ultrapassam a organização dos materiais e dos procedimentos. É nessa relação entre uma proposta construída em um contexto formativo e sua possibilidade de utilização em situações concretas de ensino que se situa a discussão desenvolvida neste artigo.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, desenvolvida a partir da retomada de uma experiência de formação continuada de professores realizada no curso “Ciências Físicas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais”, promovido no âmbito do Encontro USP-Escola, em julho de 2024. A experiência formativa e a elaboração das atividades foram anteriormente apresentadas em trabalho publicado no XXVI Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF 2025 (NUNES; SCARINCI, 2025). No presente artigo, o mesmo contexto é retomado sob uma perspectiva distinta, centrada nas possibilidades e nos desafios relacionados à apropriação e à inserção das propostas no contexto escolar.

O curso teve duração de 20 horas presenciais, distribuídas ao longo de cinco dias, e contou com a participação de 12 professores da Educação Básica, sendo cinco docentes que atuavam no Ensino Fundamental I. A formação foi conduzida por uma equipe composta por um docente da Universidade de

São Paulo, dois pós-graduandos que também atuavam como professores da Educação Básica e uma estagiária de graduação.

As atividades apresentadas durante a formação haviam sido previamente elaboradas a partir de princípios da perspectiva montessoriana e contemplavam diferentes possibilidades de abordagem das Ciências Físicas nos anos iniciais. As propostas foram organizadas em quatro modalidades: investigação fenomenológica, sistematização e linguagem, leitura e histórias. A descrição detalhada dessas propostas e de seu processo de elaboração encontra-se apresentada no trabalho anteriormente publicado sobre a experiência (NUNES; SCARINCI, 2025). Neste artigo, essas informações são retomadas apenas para contextualizar a formação e delimitar o objeto da discussão.

Na organização das propostas, as atividades de investigação fenomenológica possibilitavam a exploração de propriedades e fenômenos físicos, enquanto as atividades de sistematização e linguagem buscavam complementar esse contato por meio de cartões de pareamento, classificação e vocabulário específico. As atividades de leitura foram organizadas em diferentes níveis de proficiência, e as histórias foram utilizadas para estabelecer relações entre os fenômenos estudados e uma compreensão mais ampla do mundo. Também foram estabelecidas relações com três das Grandes Histórias da perspectiva montessoriana: História do Universo, História da Vida na Terra e História dos Primeiros Humanos.

A organização dos materiais procurou aproximar-se de características do ambiente montessoriano, utilizando bandejas ou caixas organizadoras e priorizando materiais recicláveis ou de fácil acesso. Essa escolha esteve relacionada à intenção de favorecer a organização das propostas e sua possível reprodução pelos professores participantes.

Para a discussão apresentada neste artigo, foram consideradas duas fontes de informação produzidas durante a experiência formativa: (i) as manifestações orais dos participantes, incluindo perguntas, dúvidas e inquietações apresentadas durante as atividades; e (ii) as respostas ao questionário aplicado ao final do curso, que contemplou aspectos como avaliação da formação, expectativas, relevância da proposta, carga horária, pontos fortes e fracos, comentários e sugestões.

No trabalho anterior, as manifestações realizadas durante o curso foram organizadas em cinco naturezas: técnica, relacionada às atividades e aos materiais; operacional, relacionada à organização e realização das aulas; conexão com desafios concretos, envolvendo situações vivenciadas pelos professores; teórica, relacionada aos princípios pedagógicos e às características dos estudantes; e extrapolação dos objetivos do curso, quando as questões ultrapassavam o Ensino Fundamental I.

Neste artigo, essa organização é retomada como procedimento de sistematização das informações, mas o foco da discussão é deslocado para as manifestações relacionadas à utilização das propostas em contextos escolares concretos. Busca-se, assim, discutir as questões que emergiram da experiência formativa em relação à organização das atividades, às condições de sua realização e às possibilidades de apropriação pelos professores.

É importante destacar que a formação não teve como objetivo avaliar a aprendizagem dos professores nem verificar a eficácia das atividades em suas respectivas escolas. O curso ocorreu de forma intensiva, durante o período de férias escolares, não sendo possível que a maioria dos participantes experimentasse as propostas em suas próprias turmas e posteriormente retornasse ao grupo com resultados de aplicação. Essa característica constitui uma limitação da experiência e deve ser considerada na leitura das manifestações registradas.

Dessa forma, os resultados deste artigo não pretendem generalizar as manifestações dos participantes ou afirmar a efetividade das atividades em diferentes contextos escolares. O propósito é discutir, a partir dessa experiência formativa específica, quais questões emergem quando propostas de Ciências Físicas inspiradas na perspectiva montessoriana são apresentadas a professores da Educação Básica e relacionadas às condições concretas de sua utilização na escola pública.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação contou com 12 professores da Educação Básica, dos quais cinco atuavam no Ensino Fundamental I. Ao longo dos cinco dias de curso, os participantes tiveram contato com as propostas de Ciências Físicas elaboradas para o Ensino Fundamental I, alternando momentos de realização das atividades, apresentação dos fundamentos da proposta e discussões coletivas. As informações consideradas neste artigo foram produzidas a partir das manifestações dos participantes durante a formação e das respostas ao questionário aplicado ao final do curso.

A diversidade de participantes também esteve presente nas manifestações registradas ao longo da experiência. Embora o curso estivesse direcionado aos anos iniciais, participaram professores que atuavam em outros segmentos da Educação Básica. Essa característica esteve relacionada à variedade de questões apresentadas durante as atividades, incluindo perguntas sobre os materiais, a organização das propostas, situações concretas de ensino, aspectos teóricos e possibilidades de utilização em outros níveis de escolarização.

O ENCONTRO DOS PROFESSORES COM A PROPOSTA FORMATIVA

Durante a formação, os participantes tiveram diferentes formas de contato com as propostas apresentadas. As atividades permaneceram disponíveis ao longo do curso, enquanto a equipe responsável conduzia os momentos de realização, sistematização e discussão. O formato possibilitou que os professores conhecessem os materiais e participassem diretamente das experiências propostas.

As manifestações registradas durante o curso foram organizadas, no trabalho anteriormente publicado, em cinco grupos: questões técnicas, relacionadas aos materiais e às atividades; questões

operacionais, referentes à organização das aulas; questões que estabeleciam relações com situações concretas vivenciadas pelos professores; questões teóricas; e questões que extrapolavam os objetivos inicialmente estabelecidos para a formação.

No questionário aplicado ao final da formação, também foram registradas manifestações relacionadas à experiência vivenciada pelos participantes. Os comentários contemplaram a organização do curso, a apresentação dos conteúdos, as vivências proporcionadas e as relações estabelecidas entre as histórias e os conceitos de Ciências Físicas.

Entre as diferentes propostas apresentadas, as atividades de investigação fenomenológica e as histórias receberam maior destaque nas manifestações dos participantes. No questionário final, essas duas modalidades foram consideradas particularmente relevantes, sobretudo pelos professores que atuavam no Ensino Fundamental I. As atividades com cartões foram menos mencionadas e os livretos receberam pouca manipulação e poucos comentários durante a formação.

Esses registros permitem caracterizar a experiência dos participantes sem, contudo, atribuir a ela resultados que não foram acompanhados posteriormente. O interesse manifestado durante a formação corresponde ao contato dos professores com as propostas naquele contexto específico e não constitui, por si só, evidência de sua utilização posterior ou de seus efeitos nas práticas escolares.

DA VIVÊNCIA DAS ATIVIDADES ÀS QUESTÕES SOBRE O ENSINO

As manifestações produzidas durante a formação não ficaram restritas aos aspectos relacionados ao funcionamento das atividades. Os professores também apresentaram questões referentes à maneira como as propostas poderiam ser organizadas no trabalho com os estudantes. Entre os registros aparecem perguntas sobre a disponibilização das atividades, a organização das aulas e a relação entre diferentes momentos da proposta pedagógica.

Também foram apresentadas questões relacionadas a situações concretas vivenciadas pelos professores em suas turmas. Em alguns casos, as propostas foram relacionadas a desafios encontrados no cotidiano escolar, enquanto outras manifestações se voltaram para os fundamentos pedagógicos e para as características dos estudantes.

As diferentes questões apareceram juntamente com as manifestações de interesse registradas no questionário final. Assim, a experiência formativa reuniu tanto comentários sobre os aspectos considerados positivos pelos participantes quanto dúvidas relacionadas à utilização das propostas.

Um dos questionamentos registrados durante a formação dizia respeito especificamente à realização das atividades em sala de aula. Os participantes demonstraram interesse em conhecer

exemplos concretos de utilização das propostas e chegaram a sugerir a produção de vídeos que apresentassem atividades realizadas em escolas públicas.

A presença desse tipo de manifestação é particularmente importante para o foco deste artigo, pois desloca a discussão do momento da vivência da atividade para sua possível utilização em outro contexto. A formação permitiu experimentar as propostas em uma situação organizada para esse fim, mas não possibilitou acompanhar de maneira sistemática sua realização nas turmas dos participantes.

Dessa forma, a questão apresentada pelos professores passa a integrar a própria discussão sobre a formação: como as atividades vivenciadas durante um curso podem ser utilizadas quando o professor retorna ao seu contexto de trabalho?

QUANDO A PROPOSTA ENCONTRA A ESCOLA PÚBLICA

As atividades desenvolvidas para a formação utilizaram, em sua maioria, materiais recicláveis ou de fácil acesso. Essa escolha esteve relacionada à possibilidade de facilitar a confecção e a reprodução das propostas pelos professores participantes.

Entretanto, os próprios registros da formação mostram que a questão da utilização em escolas públicas não estava limitada aos materiais. Os participantes buscaram informações sobre como as atividades poderiam ser realizadas em situações concretas de ensino e demonstraram interesse por exemplos de aplicação nesse contexto.

A experiência formativa ocorreu em uma condição diferente daquela encontrada no cotidiano das escolas. O curso foi realizado presencialmente, durante cinco dias, com carga horária de 20 horas, no período de férias escolares. A maior parte dos participantes não teve oportunidade de testar as atividades em suas próprias turmas e retornar posteriormente ao grupo para discutir os resultados dessa aplicação.

Essa característica estabelece um limite importante para os resultados apresentados neste artigo. Os registros permitem discutir as manifestações dos professores durante a formação e suas avaliações ao final do curso, mas não permitem afirmar como as atividades seriam desenvolvidas posteriormente em diferentes escolas ou quais modificações seriam realizadas pelos professores.

A questão da aplicação em escolas públicas já havia aparecido como uma questão em aberto no trabalho publicado anteriormente sobre essa experiência. Naquela ocasião, foi registrada a necessidade de compreender melhor como propostas dessa natureza poderiam funcionar em uma classe de escola pública.

No presente artigo, essa questão é retomada a partir do foco na inserção das propostas no cotidiano escolar. Assim, a discussão não se concentra novamente na descrição das atividades, mas nas

condições que precisam ser consideradas quando uma proposta vivenciada em um espaço formativo é levada para uma turma regular.

Entre essas condições estão a organização do espaço, o tempo destinado às atividades, a quantidade de estudantes, a organização da turma e as possibilidades de planejamento e acompanhamento pelo professor. Esses aspectos não foram objeto de acompanhamento sistemático durante o curso, mas aparecem relacionados à própria questão apresentada pelos participantes sobre a realização das propostas em escolas públicas.

LIMITES DA EXPERIÊNCIA E POSSIBILIDADES DE CONTINUIDADE

A experiência analisada apresenta algumas limitações que precisam ser consideradas na interpretação dos resultados. A principal delas está relacionada ao formato da formação. Por ter ocorrido de maneira intensiva e durante o período de férias escolares, não foi possível que a maioria dos participantes realizasse as atividades em suas próprias turmas antes de retornar ao grupo para compartilhar suas experiências.

Consequentemente, os dados produzidos durante o curso não permitem avaliar a efetividade das atividades em diferentes contextos escolares. Também não permitem estabelecer conclusões sobre possíveis aprendizagens dos estudantes ou sobre mudanças produzidas nas práticas dos professores após a formação.

O que pode ser apresentado é a experiência dos participantes durante o curso, incluindo suas manifestações, dúvidas, questionamentos e avaliações registradas no período da formação. Nesse conjunto, destaca-se a presença de questões relacionadas à utilização das propostas em situações concretas de ensino, particularmente em escolas públicas.

A continuidade da proposta pode, nesse sentido, envolver novas experiências formativas que contemplem não apenas a realização das atividades, mas também momentos posteriores de aplicação e discussão. Um formato dessa natureza permitiria que os professores experimentassem as propostas em suas próprias turmas e retornassem à formação trazendo situações concretas de utilização, dificuldades encontradas e adaptações realizadas.

Esse tipo de continuidade também possibilitaria ampliar a compreensão sobre as relações entre os princípios que orientaram a elaboração das atividades e as diferentes condições encontradas nas escolas.

Assim, os resultados da experiência analisada não devem ser compreendidos como uma avaliação da implementação das atividades em escolas públicas, uma vez que esse acompanhamento não ocorreu. Eles permitem, entretanto, identificar uma demanda apresentada pelos próprios participantes

durante a formação: a necessidade de conhecer possibilidades concretas de utilização das propostas no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de formação analisada neste artigo permitiu discutir questões relacionadas à inserção de propostas de Ciências Físicas, elaboradas na perspectiva montessoriana, no contexto do Ensino Fundamental I. Diferentemente de uma abordagem centrada na descrição das atividades desenvolvidas, a discussão apresentada voltou-se para as manifestações dos professores durante a formação e para as questões relacionadas à utilização das propostas em situações concretas de ensino.

Os registros produzidos durante o curso mostraram diferentes tipos de manifestações dos participantes, envolvendo aspectos relacionados às atividades, aos materiais, à organização das aulas, às situações concretas de ensino e aos fundamentos da proposta. Também foram registradas avaliações positivas sobre a experiência formativa, com destaque para determinadas propostas e para as relações estabelecidas durante o curso.

Entre as questões apresentadas, destacou-se o interesse dos participantes em conhecer possibilidades concretas de realização das atividades em escolas públicas. Foram registrados questionamentos sobre como colocar as propostas em sala de aula e sugestões de materiais que apresentassem exemplos de sua utilização nesse contexto.

Essa questão precisa ser considerada juntamente com os limites da própria experiência formativa. O curso ocorreu em período de férias escolares, em formato intensivo, não possibilitando que a maioria dos participantes realizasse as atividades em suas próprias turmas e retornasse posteriormente para discutir os resultados dessas experiências.

Dessa forma, os registros analisados não permitem avaliar a efetividade das propostas nas escolas ou estabelecer conclusões sobre as aprendizagens dos estudantes. Permitem, contudo, apresentar as questões manifestadas pelos professores durante a formação e identificar a necessidade apontada pelos participantes de maior aproximação entre a experiência formativa e as situações concretas de ensino.

A experiência indica, assim, a importância de considerar, em processos de formação continuada, não apenas o contato dos professores com propostas didáticas, mas também as condições de sua utilização nos diferentes contextos escolares. Novas experiências poderão incluir momentos de aplicação nas escolas e posterior retorno dos participantes, possibilitando ampliar a discussão sobre as possibilidades e os limites das propostas em situações reais de ensino.

Portanto, a experiência analisada não permite concluir sobre a implementação das atividades em escolas públicas, mas evidencia uma questão que permaneceu presente durante a formação: a

necessidade de conhecer como propostas dessa natureza podem ser utilizadas em diferentes realidades escolares. Essa questão constitui uma possibilidade de continuidade para novas experiências de formação e acompanhamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; MAUÉS, Ely. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 184-198, 2006. DOI: 10.1590/1983-21172006080207.

MONTESSORI, Maria. **From childhood to adolescence**. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company, 2007.

NUNES, Monalisa Rodrigues; SCARINCI, Anne L. **Elaboração de atividades de Ciências Físicas para o Ensino Fundamental I na perspectiva montessoriana**. In: **XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA – SNEF**, 2025, Niterói, RJ. 2025.

SASSERON, Lúcia Helena. Ensino de Ciências por investigação e o desenvolvimento de práticas: uma mirada para a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 1061-1085, 2018. DOI: 10.28976/1984-2686RBPEC20181831061.



ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR EM HORTAS ESCOLARES UTILIZANDO OS MOMENTOS PEDAGÓGICOS

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO SCHOOL GARDENS USING PEDAGOGICAL MOMENTS

NATÁLIA CARDADEIRO E SILVA
Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Santo Amaro – UNISA (2010) e Odontologia pela Universidade de São Paulo – USP (2021); especialista em Ensino de Biologia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP (2013); Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (atual); Professora de Ensino Fundamental II – Ciências Naturais – na EMEF Engº José Amadei.

RESUMO

A educação ambiental é parte integrante dos currículos escolares, sendo uma ferramenta importante para que indivíduos e coletivos construam valores, conhecimentos e atitudes capazes de transformar a realidade. A Politica Nacional de Educação Ambiental (1999) afirma que a educação ambiental pode ser abordada nas escolas de forma Interdisciplinar. A interdisciplinaridade, segundo Ivani Fazenda, vem para tentar sanar a fragmentação entre as áreas do conhecimento. Desta forma este trabalho buscou criar uma proposta pedagógica utilizando textos de divulgação científica e os Momentos Pedagógicos para trabalhar a educação ambiental a partir de hortas escolares, e, desta forma, a proposta ajusta-se aos diferentes contextos escolares e pode ser adaptada a diferentes níveis da educação básica.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Momentos Pedagógicos; Hortas.

ABSTRACT

Environmental education is an integral part of school curricula, serving as a vital tool for individuals and communities to develop the values, knowledge, and attitudes needed to transform reality. The National Environmental Education Policy (1999) states that environmental education can be approached in schools through an interdisciplinary lens. According to Ivani Fazenda, interdisciplinarity aims to address the fragmentation between fields of knowledge. Accordingly, this study sought to develop a pedagogical proposal using popular science texts and "Pedagogical Moments" to address environmental education

through school gardens; the proposal is thus suited to diverse school settings and adaptable to various levels of basic education.

Keywords: Interdisciplinarity; Pedagogical Moments; Gardens.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho aborda uma possibilidade de abordagem pedagógica da educação ambiental a partir da implementação e manutenção de hortas escolares utilizando os Momentos Pedagógicos e textos de divulgação científica sob o olhar da interdisciplinaridade para estudantes do Ensino Fundamental.

Os principais objetivos são: romper com a fragmentação existente nas disciplinas e tornar a educação ambiental embasada em textos científicos mais próxima do contexto escolar, uma vez que se observa que a educação ambiental, quando não trabalhada de acordo com o contexto escolar não se torna capaz de transformar as pessoas e suas realidades.

Como objetivos específicos o trabalho sugere uma sequência didática para implementação de hortas escolares de maneira interdisciplinar.

A justificativa para a elaboração deste trabalho se baseia na necessidade de adequação da educação ambiental à realidade local, trazendo uma abordagem crítica dessa temática a partir da leitura e estudo de Textos de Divulgação Científica e da implementação de hortas escolares.

Como problema de pesquisa identificam-se lacunas nas aproximações e distanciamentos que existem nas abordagens pedagógicas de temas ambientais em diferentes territórios e que muitas vezes estão relacionados à fragmentação das disciplinas dentro do ambiente escolar.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

O Brasil, fomentando a formação de cidadãos capazes de compreender as questões ambientais, em 1999 instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) que é um marco importante na área e estabelece a Educação Ambiental (EA) como parte integrante do currículo escolar.

A EA tem maior impacto na realidade das pessoas e suas comunidades quando está alinhada a um posicionamento crítico, ou seja, quando avalia questões socioambientais locais e compreende as necessidades de cada território, levando em conta questões políticas e pedagógicas, o que é denominado Educação Ambiental Crítica (Barreto da Silva et al., 2018; Freire, 2015; Loureiro, 2019; Ribeiro; Caporlingua; Parga-Lozano, 2024; Sato e Carvalho, 2005).

A Política Nacional de Educação Ambiental (1999) cita no artigo 1º o seguinte:

> “Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade…”

Abordar as hortas em ambiente escolar pode ser uma estratégia pedagógica que favorece a vivência de uma cultura de educação ambiental crítica, alinhada ao contexto da comunidade local e que permite a expansão de ações do individual para o coletivo, não somente com o seu cultivo, mas também com os cuidados necessários para a preservação ambiental para além dos muros da escola.

Ainda na Política Nacional de Educação Ambiental, no artigo 4º, são apresentados os princípios básicos da educação ambiental, sendo um deles: “o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade” (BRASIL, 1999). Para compreender melhor o que é a interdisciplinaridade, este trabalho utiliza a obra de Ivani Fazenda como alicerce.

INTERDISCIPLINARIDADE

Ivani Fazenda (2015) define que a interdisciplinaridade no ensino é a busca pela superação da fragmentação do conhecimento e por atitudes colaborativas dos educadores, indo muito além de uma simples integração do conteúdo ou métodos.

O trabalho interdisciplinar exige uma postura ética de parceria, fundamentada em princípios como a humildade e o diálogo, visando uma formação humana que supere a rigidez dos currículos tradicionais (Haas,2011)

Indo de encontro à interdisciplinaridade pelo olhar de Ivani Fazenda, Paulo Freire, ao longo de sua obra contribuiu com a estratégia pedagógica que hoje é conhecida como Momento Pedagógico. Essa estratégia é o diálogo e a reflexão crítica sobre a prática apoiados na problematização, sendo que este assume um papel fundamental na organização curricular (GEHLEN; MALDANER; DELIZOICOV, 2012). Para Freire a sala de aula é um espaço de trocas constante, em que ensinar e aprender se fazem juntos, onde uma educação autêntica necessita do reconhecimento e valorização da realidade e do contexto do estudante.

A contextualização é importante para compreender de fato um território, e para isso é necessário vivenciá-lo (HAAS, 2011) A percepção que professoras e professores possuem do território depende de suas experiências pessoais, de como viveram e sentiram por meio de todos os sentidos os espaços e rações, e para que relação de vínculo com o território se estabeleça, ele precisa ser vivenciado e não somente observado (TUAN, 1983). Da mesma forma que, para os estudantes, a vivência de experiências positivas enriquecerá seu repertório científico e acadêmico. Haas (2011) também destaca que a interdisciplinaridade é a possibilidade de se aprender através da experiência vivenciada.

METODOLOGIA DO TRABALHO

O trabalho aqui apresentado foi desenvolvido durante o percurso de estudo da obra de Ivani Fazenda e duas abordagens pedagógicas que permitem contextualização: Momento Pedagógico baseado na obra de Paulo Freire e a Situação-Problema baseada em Vygotsky.

Foi elaborado então um trabalho que sugere uma estratégia pedagógica que utiliza um texto de divulgação científica (TDC) publicado na Revista Ciência Hoje das Crianças, a Interdisciplinaridade, e, uma das duas abordagens pedagógicas acima citadas.

O trabalho foi organizado em três etapas que serão apresentados a seguir:

A primeira etapa foi uma visita à biblioteca e ao repositório da própria revista Ciência Hoje das Crianças, escolheu-se um artigo que se enquadra nos critérios: ter linguagem simples para ser aplicado aos estudantes do ensino fundamental e que aborde a educação ambiental.

Na segunda etapa preencheu-se uma ficha de análise do TDC, em que foram apontadas as percepções sobre as disciplinas envolvidas neste artigo, os conceitos prévios que os estudantes devem possuir, o aprofundamento desses

Na terceira etapa preencheu-se uma tabela em que os conceitos disciplinares pudessem ser abordados a partir do artigo selecionado. Para cada conhecimento apontado, indicou-se os conhecimentos prévios necessários, a disciplina que poderia abordá-lo, as experiências prévias e os materiais de referência quando possível e necessário.

Com TDC bem estudado, houve a elaboração de uma proposta pedagógica para trabalhar o texto em questão por meio do Momento Pedagógico, unindo a abordagem da educação ambiental crítica à interdisciplinar para jovens do Ensino Fundamental.

RESULTADOS

O artigo escolhido, intitulado Horta na cidade, disponível na edição nº368 de agosto de 2025, trata da percepção do ambiente urbano atual e questiona sobre as possibilidades de cultivo de vegetais para alimentação nas cidades. Esse tema envolve a educação ambiental, que foi o tema central escolhido pelo fato de o artigo utilizar linguagem simples e clara, possibilita a aplicação da proposta pedagógica aos estudantes do Ensino Fundamental.

O tema está associado à trajetória profissional da autora, onde destacaram-se experiências anteriores que direcionaram a um caminho: seguir na linha de experiências anteriores com abordagem da educação ambiental, por exemplo, a partir de criação de hortas escolares, hortas urbanas comunitárias e projetos de cultivo de vegetais, ações essas que geraram impactos nos estudantes e na comunidade envolvida, fortalecendo a educação ambiental com significado.

A respeito dos conteúdos de educação ambiental trabalhados a partir de uma horta escolar, concorda-se com Delizoicov (2001) que diz que a abordagem de textos científicos é o ponto de chegada, e desta maneira o texto selecionado traz inúmeras possibilidades de conceitos e conhecimentos que podem ser abordados de forma interdisciplinar. A abordagem escolhida para trabalhar a temática ambiental a partir desse TDC foi baseada nos Momentos Pedagógicos.

Nos Momentos Pedagógicos há três etapas, denominadas momentos. O primeiro momento é a *Problematização*, ela se dá a partir da vivência e do contexto dos estudantes obrigatoriamente (GEHLEN; MALDANER; DELIZOICOV, 2012). Como nesta etapa do trabalho não houve interação com os estudantes, a problematização foi pensada considerando as possibilidades de uma aula hipotética da disciplina de ciências da natureza, O segundo momento é a *Organização do Conhecimento,* no qual os conceitos científicos são apresentados aos estudantes, possibilitando o confronto entre os conhecimentos prévios e os adquiridos (GEHLEN; MALDANER; DELIZOICOV, 2012). Aqui, considera-se como conhecimentos prévios necessários aos estudantes, por exemplo, noções de ambiente urbano e rural, classificação dos resíduos e direcionamento adequado, classificação dos seres vivos, ciclo da água, cálculos simples, leitura e construção de tabelas e gráficos. O terceiro momento é *Aplicação do conhecimento,* e destina-se a empregar o conhecimento que o estudante se aproprie para analisar e interpretar as situações propostas na problematização inicial e outras que possam ser explicadas e compreendidas pelo mesmo corpo de conhecimentos (GEHLEN; MALDANER; DELIZOICOV, 2012), e, que neste caso, se dará a partir da implementação e manutenção da horta escolar.

Na etapa de *Problematização* as professoras ou os professores levarão a turma para uma volta no território em que a escola está inserida, para essa saída pedagógica a escola deve se organizar previamente com autorizações dos responsáveis, e cada estudante levará consigo uma folha com um roteiro de observação previamente elaborado pelo educador, o qual deve indicar aos estudantes alguns pontos de atenção como, por exemplo: tipo de pavimentação, tipo de descarte de resíduos, presença de vegetação, presença de prédios etc. Sugere-se que os estudantes levem material para pequenas anotações e registros. Ao retornar à sala de aula, a turma deve ser organizada em pequenos grupos para compararem os registros de observação. Neste momento os professores devem realizar perguntas norteadoras, como por exemplo: “Vocês viram mais áreas verdes ou áreas urbanizadas?”, “Vocês viram plantas comestíveis?”, “Vocês sabem como o bairro era antes de se tornar urbano assim?” etc. Com essas questões os estudantes serão desafiados a exporem o entendimento sobre o tema seus conhecimentos prévios e tudo isso estará, de fato, dentro do contexto desses jovens. Para Freire (2015) nesse momento os estudantes são desafiados a mostrarem seus entendimentos sobre as situações que são um problema local e que estão em contradição com o que é apresentado. Considerando a proposta de Momento pedagógico, quando o educador fizer a mediação das questões apresentadas anteriormente, espera-se que surja, a partir dos estudantes, um problema local. Para este trabalho o problema apresentado de maneira hipotética foi: “Se já há alimentos no mercado e na feira, por que eu precisaria de espaço para cultivar alimentos? Além do mais, precisamos de espaço para morar”.

A segunda etapa é a *Organização do Conhecimento,* e para este trabalho sugerimos a leitura do TDC. Neste momento os educadores devem trazer o texto: CHC nº368, agosto de 2025 Artigo: Horta na cidade. Pode-se considerar que o trabalho com textos de divulgação científica enriquece o diálogo e as trocas em sala de aula, pois traz um vocabulário científico, confrontando os conhecimentos prévios com os conhecimentos agora apresentados, e agregando o significado científico ao contexto de cada estudante. Para que haja uma articulação entre o conhecimento dos estudantes, os conhecimentos científicos e a realidade local, deverá ser feita, além da leitura do artigo, a articulação e aprofundamento com os professores especialistas de cada área. Listamos a seguir os possíveis conceitos científicos a serem abordados dentro de cada disciplina após a leitura do TDC:

● Na área de humanidades (geografia e história) podem ser trabalhados os conceitos de: ocupação da terra, migrações, urbanização, tipos de solos, crescimento populacional, mapas e industrialização;

● Na área de matemática: as medidas dos terrenos, os cálculos de preços dos alimentos, os valores de transporte de alimentos e insumos, custos de produção e consumo, tabelas nutricionais, cálculos de tempo e análise e elaboração de gráficos;

● Em língua portuguesa: a escrita e leitura de receitas, as formas de preparo de alimentos, a leitura e interpretação de rótulos, leitura de TDC e vocabulário;

● Já em ciências da natureza: os conceitos de reprodução dos vegetais, os ciclos biogeoquímicos, a degradação ambiental, a compostagem e a adubação do solo e as alterações climáticas.

Sobre a transição entre o conhecimento prévio e o conhecimento adquirido após a abordagem científica, é possível que o estudante se aproprie do conhecimento produzido pela ciência caminhe entre ambos e apresente o conhecimento prevalente, particularmente caracterizado pelas concepções alternativas (GEHLEN; MALDANER; DELIZOICOV, 2012).

O terceiro momento é a *Aplicação dos conhecimentos*, na qual os conhecimentos adquiridos na etapa anterior passam a ter significado real no cotidiano dos estudantes (GEHLEN; MALDANER; DELIZOICOV, 2012). Sugerimos nessa proposta pedagógica uma ação de educação ambiental crítica a partir da implementação e manutenção da horta escolar. Neste momento espera-se que os estudantes consigam identificar a aplicação dos conhecimentos adquiridos não somente na resolução do problema inicial (“Se já há alimentos no mercado e na feira, por que eu precisaria de espaço para cultivar alimentos? Além do mais, precisamos de espaço para morar”), mas que consigam também identificar e solucionar novos problemas que consigam identificar no contexto local ou global (GEHLEN; MALDANER; DELIZOICOV, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que, assim como apresentado por Paulo Freire em sua obra, a abordagem de temas a partir do contexto dos estudantes faz os espaços escolares serem espaços de trocas mútuas entre

quem ensina e quem aprende e isso traz significados reais aos conhecimentos transformados. Compreende-se a horta escolar como um espaço possível para o trabalho da educação ambiental de maneira interdisciplinar, possibilitando a aplicação dos diferentes saberes de modo a enriquecer a experiência escolar e fortalecer os vínculos. Para tanto, os Momentos Pedagógicos são uma maneira de trabalhar essas questões em diferentes contextos escolares.

Sabe-se que ainda há barreiras para enfrentar quando falamos em trabalhos interdisciplinares, mas acredita-se que trabalhos como esse possibilitem novas pesquisas e novas possibilidades de atuação.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6a ed. São P.aulo: Cortez, 2012.

DA COSTA JÚNIOR, João Florêncio *et al.* Um estudo sobre o uso da escala de Likert na coleta de dados qualitativos e sua correlação com as ferramentas estatísticas. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, v. 17, n. 1, p. 360–376, 2 jan. 2024.

DELIZOICOV, Demétrio; ZANETIC, João. A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau. *In*: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.). Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001. p. 9-15.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. Interdisciplinaridade, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 9-17, abr. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática Da Liberdade**. 1a ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2015.

GEHLEN, Simoni Tormöhlen; MALDANER, Otavio Aloisio; DELIZOICOV, Demétrio. Momentos pedagógicos e as etapas da situação de estudo: complementaridades e contribuições para a educação em ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 1, p. 1-22, 2012

HAAS, Celia Maria. **A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica**. International Studies on Law and Education, São Paulo, n. 8, p. 55-64, maio/ago. 2011.

HORTA na cidade. **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, ano 38, n. 368, ago. 2025. Disponível em: https://chc.org.br/artigo/horta-na-cidade/. Acesso em: [11 de abril de 2026]

LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental: questões de vida**. 1a ed. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

Política Nacional de Educação Ambiental. Brasil, 27 abr. 1999.

RIBEIRO, Bernard Constantino; CAPORLINGUA, Vanessa Hernandez; PARGA-LOZANO, Diana Lineth. The Decolonial Critical Environmental Education for tackling Environmental Racism in Latin America. **Historia Ambiental Latinoamericana y Caribena**, v. 14, n. 2, p.

326–361, 2024.

SATO, Michele; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (org.). **Educação ambiental**: pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.



O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARCERIA, AFETIVIDADE E MEDIAÇÃO ENTRE LAR E ESCOLA

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE CHILD'S PEDAGOGICAL DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PARTNERSHIP, AFFECTIVITY, AND MEDIATION BETWEEN HOME AND SCHOOL

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 participação da família no desenvolvimento pedagógico e cognitivo da criança na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Fundamentando-se na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, na abordagem socio-histórica de Lev Vygotsky e nos aportes da epistemologia genética de Jean Piaget, a pesquisa investiga como a relação entre a instituição escolar e o núcleo familiar impacta a aprendizagem, a socialização, a autorregulação emocional e a construção da subjetividade infantil. Articula-se a análise com as diretrizes normativas da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Discutem-se as transformações nas configurações familiares contemporâneas, os desafios da comunicação entre docentes e responsáveis, e os riscos tanto da omissão quanto da superproteção familiar. Conclui-se que a construção de uma parceria efetiva, baseada no respeito mútuo, na escuta sensível e no alinhamento de expectativas pedagógicas, é condição indispensável para assegurar os direitos de aprendizagem e a formação integral da criança pequena.

Palavras-chave: Educação Infantil; Relação Família-Escola; Desenvolvimento Pedagógico; Parceria Educativa; BNCC.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of family participation in the pedagogical and cognitive development of children in Early Childhood Education, the first stage of Basic Education. Drawing on Urie Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development, Lev Vygotsky's socio-historical approach, and Jean Piaget's genetic epistemology, the research investigates how the relationship between the school and the family unit impacts learning, socialization, emotional self-regulation, and the construction of the child's subjectivity. The analysis is aligned with the regulatory guidelines of the 1988 Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB No. 9.394/1996), and the National Common Curricular Base (BNCC). It discusses transformations in contemporary family structures, challenges in communication between teachers and guardians, and the risks associated with both family neglect and overprotection. The study concludes that establishing an effective partnership—grounded in mutual respect, attentive listening, and aligned pedagogical expectations—is essential to ensuring the learning rights and holistic development of young children.

Keywords: Early Childhood Education; Family-School Relationship; Pedagogical Development; Educational Partnership; BNCC.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, destinada a atender crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas, consolidou-se no cenário educacional brasileiro como uma etapa de fundamental relevância para o desenvolvimento integral do ser humano. Longe de ser compreendida sob a antiga ótica meramente assistencialista de guarda e cuidados físicos, a instituição de Educação Infantil é hoje reconhecida como um espaço privilegiado de garantia de direitos, de socialização ampliada e de intencionalidade pedagógica.

Entretanto, a escola não atua isoladamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. O ser humano nasce no seio de um núcleo familiar, que constitui sua primeira matriz afethiva, cultural e social. É na família que a criança estabelece seus primeiros vínculos de apego, aprende a comunicar suas necessidades, internaliza valores morais e desenvolve as bases primárias de sua identidade e visão de mundo.

Quando a criança ingressa na Educação Infantil, ocorre o encontro entre dois contextos de desenvolvimento fundamentais. A transição entre o espaço privado e protegido do lar e o espaço público e plural da escola pode ser vivenciada de forma fluida ou traumática, a depender do grau de alinhamento, confiança e cooperação estabelecido entre os educadores e os responsáveis familiares.

Apesar da consensualidade teórica sobre a importância dessa união, a práxis cotidiana revela lacunas significativas. Frequentemente, presenciam-se desencontros de expectativas: de um lado, famílias que terceirizam à escola papéis de socialização primária ou que pressionam por uma

escolarização precoce e mecanizada; de outro, instituições escolares que mantêm uma postura hierarquizada, limitando o papel dos pais ao comparecimento pontual em reuniões administrativas ou eventos festivos.

Diante dessa problemática, o presente artigo busca responder à seguinte questão norteadora: *De que maneira a integração pedagógica e afetiva entre a família e a instituição de Educação Infantil potencializa o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, e quais estratégias institucionais favorecem a consolidação dessa parceria?*

Para responder a este questionamento, o artigo organiza-se em seções teórico-práticas que abordam os aportes científicos do desenvolvimento humano, os marcos normativos que regem a cooperação família-escola, as transformações nas configurações familiares contemporâneas, as estratégias de comunicação e mediação pedagógica, e a avaliação do desenvolvimento infantil sob a ótica compartilhada.

DESENVOLVIMENTO

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A INTERAÇÃO ENTRE CONTEXTOS

Para compreender a profundidade do impacto familiar no desenvolvimento pedagógico da criança, faz-se indispensável recorrer aos modelos teóricos que analisam a ontogênese humana como um fenômeno relacional e sistêmico.

Urie Bronfenbrenner revolucionou a Psicologia do Desenvolvimento ao propor que o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos interativos complexos e progressivos entre um organismo biológico em evolução e as pessoas, objetos e símbolos do seu ambiente externo imediato. Seu modelo bioecológico estrutura o ambiente em sistemas interconectados:

O ambiente imediato no qual a criança vivencia experiências face a face (a família, a sala de aula da creche, a casa dos avós).

Compreende as **inter-relações entre dois ou mais microssistemas** nos quais a criança participa ativamente. É exatamente aqui que se situa a relação família-escola. Bronfenbrenner demonstra que o potencial de desenvolvimento de um microssistema (a escola) é grandemente ampliado se existirem vínculos de confiança, comunicação bidirecional e metas compartilhadas com outro microssistema essencial (a família).

Ambientes nos quais a criança não está diretamente presente, mas cujos eventos afetam seu microssistema (o local de trabalho dos pais, a rede de apoio comunitária).

O padrão global de ideologias, valores culturais, leis e condições socioeconômicas da sociedade.

Na perspectiva bronfenbrenneriana, a fragilidade ou a ausência de comunicação entre a família e a escola empobrece o mesossistema, gerando descontinuidades que prejudicam o ajuste emocional e o rendimento pedagógico da criança.

Lev Vygotsky postula que as funções psicológicas superiores (pensamento abstrato, memória voluntária, linguagem, autorregulação) emergem primeiramente no plano interpsicológico (nas interações sociais) para depois serem internalizadas no plano intrapsicológico (no indivíduo).

A família é o primeiro agente dessa mediação cultural. As conversas diárias no lar, a leitura de histórias antes de dormir, as brincadeiras compartilhadas e o estímulo à curiosidade criam a estrutura cognitiva inicial da criança. Quando a escola dá continuidade a esse processo mediador em consonância com o repertório cultural da família — e quando a família valoriza as conquistas escolares —, a criança atinge níveis mais elevados na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Jean Piaget destaca que o desenvolvimento moral e intelectual da criança caminha da **heteronomia** (obediência cega a regras impostas de fora por figuras de autoridade) em direção à **autonomia** (compreensão recíproca das regras e cooperação).

Se a família adota um estilo parental excessivamente autoritário ou desmedidamente permissivo, a criança encontra dificuldades para se adaptar às regras coletivas da Educação Infantil. Por outro lado, um ambiente familiar democrático, focado no diálogo, na empatia e na explicação dos limites, fortalece a autoconfiança e a capacidade de cooperação da criança no ambiente escolar.

O alinhamento entre família e escola na Educação Infantil no Brasil não é apenas uma recomendação pedagógica, mas um princípio jurídico estabelecido pelos principais diplomas legais do país.

A Carta Magna de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é "direito de todos e **dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a **colaboração da sociedade**". O artigo 227 corrobora o dever da família de assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação e à convivência familiar e comunitária.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reafirma essa complementariedade. No artigo 29, a LDB conceitua a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, estabelecendo que ela tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança "em

seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, **complementando a ação da família e da comunidade**".

A legislação brasileira deixa claro que a escola de Educação Infantil não substitui a família, tampouco a família pode desobrigar-se de seu papel educativo. Trata-se de uma responsabilidade compartilhada e complementar.

A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** reafirma a centralidade da parceria com as famílias ao destacar que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve garantir os seis **Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento**: *Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se*.

Para que esses direitos se efetivem no campo de experiências **"O eu, o outro e o nós"**, a BNCC indica que a instituição deve valorizar a história de vida da criança e a cultura do seu núcleo familiar. O acolhimento das especificidades familiares fortalece o sentimento de pertencimento do aluno e constrói pontes para a aprendizagem significativa.

Para que a escola de Educação Infantil construa uma relação pedagógica saudável com as famílias, é imperioso superar visões idealizadas ou estereotipadas sobre o conceito de "família".

A sociedade contemporânea vivencia a consolidação de múltiplas arranjos familiares: famílias nucleares tradicionais, monoparentais (chefiadas predominantemente por mulheres), recompostas (compostas por novos casamentos e enteados), homoparentais, extensas (nas quais avós ou tios exercem a guarda e a criação principal) e adotivas.

Uma prática pedagógica inclusiva exige que o corpo docente abstenha-se de julgamentos morais e reconheça que a funcionalidade e a qualidade afetuosa das relações dentro do lar são infinitamente mais determinantes para o desenvolvimento da criança do que a sua estrutura formal.

Quando a escola celebra a diversidade familiar — evitando, por exemplo, datas festivas padronizadas que desconsiderem a realidade dos alunos (substituindo o tradicional "Dia das Mães" ou "Dia dos Pais" por celebrações mais amplas como o "Dia da Família" ou "Dia de Quem Cuida de Mim") —, ela promove um ambiente de respeito e dignidade.

As transformações no mundo do trabalho, as longas jornadas profissionais e os deslocamentos urbanos impõem desafios Severos ao tempo de convivência entre pais e filhos. Muitos responsáveis chegam ao final do dia esgotados fisicamente e emocionalmente, restando pouco tempo de qualidade para interagir com a criança.

Nesse contexto, a escola não deve assumir um tom acusatório ou punitivo, mas sim atuar como parceira compreensiva, oferecendo orientações práticas sobre como transformar pequenos momentos cotidianos (o jantar, o banho, a hora de dormir) em oportunidades ricas de afeto, diálogo e estímulo pedagógico.

A presença ativa da família na vida escolar da criança de Educação Infantil gera desdobramentos positivos mensuráveis em múltiplas dimensões do seu crescimento.

O processo de entrada na creche ou na pré-escola (período de acolhimento/adaptação) representa a primeira grande separação física entre a criança e suas figuras de apego. Se os pais demonstram ansiedade extrema, insegurança ou desconfiança em relação à escola, a criança capta essas emoções e tende a reagir com choro prolongado, regressões comportamentais e resistência em permanecer no ambiente escolar.

Por outro lado, quando os responsáveis confiam na equipe pedagógica, participam gradualmente do período de transição e despedem-se com firmeza e afeto, a criança percebe a escola como um local seguro e acolhedor, liberando seus recursos cognitivos para a exploração, o brincar e a aprendizagem.

O repertório linguístico e a capacidade de comunicação da criança pequena são profundamente influenciados pelo ambiente verbal da sua casa. Famílias que conversam com a criança, que nomeiam objetos, que fazem perguntas abertas, que cantam cantigas e que leem livros ilustrados oferecem um insumo neurológico e sociocultural inestimável.

Estudos sobre o letramento inicial apontam que o contato precoce com a literatura no seio familiar — o ato de folhear livros junto com um adulto amoroso — prediz o sucesso na alfabetização futura de forma muito mais consistente do que o treino de fichas mecânicas de caligrafia na pré-escola.

A criança aprende a lidar com a frustração, com a espera e com o erro observando a postura dos adultos com quem convive. Quando a família encoraja a independência da criança — permitindo que ela vista a própria roupa, guarde os brinquedos, alimente-se sozinha e resolva pequenos conflitos cotidianos —, ela desenvolve o que a psicóloga Carol Dweck denomina de **mentalidade de crescimento**.

Crianças hiperprotegidas, cujos pais realizam todas as tarefas por elas ou impedem qualquer vivência de frustração, tendem a apresentar baixa tolerância à contrariedade na escola, insegurança para explorar novos materiais e dependência excessiva do professor.

Para que a relação entre a família e a escola de Educação Infantil supere o caráter formal e burocrático, torna-se necessário instituir canais de comunicação bidirecionais, transparentes e continuados.

Historicamente, a comunicação entre a escola e a família esteve restrita à agenda física (recados formais sobre faltas, bilhetes financeiros ou relatos de "mau comportamento"). Essa comunicação unilateral e muitas vezes punitiva gera o afastamento dos responsáveis.

A construção de um diálogo efetivo exige superar a comunicação puramente noticiosa e adotar a **escuta sensível**. O professor deve criar momentos de escuta para compreender o contexto cultural da família, suas rotinas e suas angústias.

Ferramentas e momentos pedagógicos estratégicos incluem: **Entrevistas de Anamnese Inicial:** Realizadas antes do início das aulas para conhecer a história de vida da criança, seus hábitos de sono, alimentação, brincadeiras preferidas e dinâmicas familiares. **Reuniões Pedagógicas Participativas:** Em vez de palestras expositivas em que o professor apenas fala, organizar oficinas lúdicas em que os pais vivenciam as mesmas propostas (brincadeiras, contação de histórias, exploração de materiais não estruturados) que seus filhos realizam diariamente. **Canais Digitais e Portfólios Digitais:** Uso de plataformas de comunicação escolar para compartilhar fotos e relatos sobre os processos de aprendizagem e descobertas da turma, tornando visível a intencionalidade pedagógica do brincar.

A avaliação na Educação Infantil, nos termos do artigo 31 da LDB, realiza-se mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem objetivo de promoção ou seleção. O principal instrumento dessa prática é a **Documentação Pedagógica** (relatórios descritivos, portfólios, diários de bordo).

A família deve ser convidada a ser coautora dessa documentação. Ao receber o relatório descritivo ou o portfólio da criança, os pais devem ter um espaço garantido para registrar suas impressões, relatar mudanças percebidas em casa e fazer perguntas. Esse feedback familiar realimenta o planejamento do professor, consolidando a gestão democrática e a parceria pedagógica.

A parceria entre família e escola não é isenta de tensões. Definir com clareza os papéis de cada instituição é fundamental para evitar conflitos e assegurar o bem-estar da criança.

Um dos grandes desafios contemporâneos é o fenômeno da **terceirização das funções familiares**. Premidas pelo cansaço ou pela falta de repertório, algumas famílias esperam que a escola resolva integralmente questões de desfralde, limites de comportamento, higiene e hábitos alimentares, eximindo-se de dar continuidade a essas orientações no lar.

Por outro lado, ocorre também a **invasão de competências pedagógicas**, quando responsáveis tentam ditar as metodologias de ensino da escola, exigindo o envio de tarefas de casa exaustivas ou o treino mecânico de letras e números na pré-escola, desrespeitando as diretrizes curriculares nacionais e a especificidade do brincar na infância.

Cabe à equipe gestora e docente atuar com firmeza ética e delicadeza pedagógica, acolhendo as angústias das famílias, mas explicando tecnicamente os fundamentos de suas escolhas metodológicas e a importância do papel insubstituível do afeto e dos limites familiares no lar.

A instituição de Educação Infantil é frequentemente o primeiro espaço público com o qual a família estabelece um vínculo duradouro. Por isso, a escola pode e deve constituir-se como uma **rede de apoio e formação continuada para os pais**.

A promoção de "Rodas de Conversa" ou "Escola de Pais" — mediadas por educadores, psicólogos ou assistentes sociais — para discutir temas cruciais da infância (o uso excessivo de telas e celulares, a

importância do sono, alimentação saudável, desfralde respeitoso e manejo de birras) fortalece o repertório familiar e previne situações de negligência ou violência doméstica.

Além disso, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/1990), a escola e a família integram o Sistema de Garantia de Direitos. Quando a equipe pedagógica identifica sinais de vulnerabilidade extrema, maus-tratos ou privação de direitos, deve atuar articuladamente com os órgãos competentes (Conselho Tutelar, CRAS, CREAS) para proteger a integridade da criança e apoiar a família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida ao longo deste artigo evidencia de forma categórica que o desenvolvimento pedagógico, cognitivo, social e emocional da criança na Educação Infantil é diretamente otimizado quando existe uma integração sólida, transparente e respeitosa entre o núcleo familiar e a instituição escolar.

A criança pequena não é um ser fragmentado que deixa sua dimensão emocional em casa para exercitar apenas a cognição na escola. Ela é um sujeito holístico e único. A segurança afetiva vivenciada no seio familiar fornece o combustível para a curiosidade intelectual na escola, enquanto as experiências lúdicas, sociais e culturais vividas na Educação Infantil ampliam o universo simbólico da criança, enriquecendo a própria convivência familiar.

Fundamentar a prática educacional nos aportes de Bronfenbrenner, Vygotsky, Piaget e nos ditames da BNCC e da LDB exige superar velhos paradigmas que enxergam a família como mera espectadora ou cliente da escola. A família é educadora e parceira insubstituível na jornada de aprendizagem.

Para que essa parceria se consolide efetivamente nas creches e pré-escolas, é urgente que as redes de ensino inovam na formação continuada de professores em gestão democrática e comunicação não violenta, garantindo tempos e espaços na jornada de trabalho docente para o atendimento individualizado às famílias e para a construção de relatórios e documentações compartilhadas.

Em suma, quando família e escola se dão as mãos e caminham na mesma direção, respeitando as especificidades de seus papéis, criam o solo mais fértil e protegido para que a criança pequena possa brincar, aprender, desenvolver sua autonomia e desabrochar plenamente em toda a sua potência humana.

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. **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. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. *Tornando os seres humanos humanos: bioecológica do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DWECK, Carol S. *Mindset: a nova psicologia do sucesso*. São Paulo: Objetiva, 2017.

MONTAIGNE, M. et al. *Relação família-escola: novos desafios em novos tempos*. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. *A juízo moral na criança*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

SZYMANSKI, Heloisa. *A relação família-escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano Editora, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *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*. Lisboa: Edições 70, 2010.



A EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA DA EDUCAÇÃO

THE TECHNOLOGICAL EVOLUTION OF EDUCATION

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 tecnologia desempenha um papel essencial nas práticas pedagógicas, pois expande as oportunidades de aprendizado, incentiva metodologias ativas e possibilita a adaptação às necessidades individuais dos estudantes. José Moran e outros autores ressaltam que o uso responsável e inovador das tecnologias torna o aluno o protagonista do processo de ensino-aprendizagem. A educação digital permite a flexibilidade do ensino, tornando o processo mais dinâmico e acessível, o que possibilita ao aluno construir seu próprio conhecimento e se engajar nas aulas realizadas com metodologias ativas. Nesse contexto, a tecnologia atua como uma aliada no processo de aprendizagem, uma vez que permite a adaptação de conteúdos às necessidades individuais, uma melhor interação pedagógica e apoia estudantes com dificuldades específicas, oferecendo recursos diferenciados.

Palavras-chave: Educação; Educação Digital; Tecnologia e aprendizagem; Contexto Digital.

SUMMARY

Technology plays an essential role in pedagogical practices, as it expands learning opportunities, encourages active methodologies and allows adaptation to students' individual needs. José Moran and other authors emphasize that the responsible and innovative use of technologies makes the student the protagonist of the teaching-learning process. Digital education allows teaching flexibility, making the process more dynamic and accessible, which allows students to build their own knowledge and engage in classes carried out with active methodologies. In this context, technology acts as an ally in the learning

process, as it allows the adaptation of content to individual needs, better pedagogical interaction and supports students with specific difficulties, offering differentiated resources.

Keywords: Education; Digital Education; Technology and learning; Digital Context.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa promover com base num diálogo entre autores, uma reflexão sobre a importância da substituição dos métodos tradicionais de ensino por interações mais dinâmicas e que permitem um compartilhamento mais eficaz dos conhecimentos. Justifica-se tal reflexão pois, as práticas pedagógicas vêm sendo aprimoradas e impulsionadas pela evolução tecnológica nos últimos séculos.

A problemática a ser pensada se faz no sentido de mostrar aos professores, que a tecnologia pode ser uma aliada no processo de ensino e aprendizagem, podendo tornar a rotina das aulas mais ativa, uma vez que no modelo tradicional de aula, o professor era a figura central e o conhecimento era transmitido de forma unidirecional.

Se faz imperativo compreender a tecnologia como uma aliada na busca de melhores índices de aprendizagem dos estudantes e se adapte às suas necessidades e exigências do mundo contemporâneo.

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

A incorporação de novas tecnologias na educação não é um momento passageiro, mas uma exigência para capacitar os estudantes a enfrentarem as dificuldades do século XXI. A implementação dessas ferramentas simboliza uma autêntica revolução no ensino e na aprendizagem que educadores devem adotar, instituições e estudantes, com o objetivo de construir um futuro mais inclusivo, dinâmico e eficiente na educação. Apesar de muitos reconhecerem os benefícios dessas tecnologias, como a melhoria da acessibilidade e a expansão das oportunidades de aprendizado, também aparecem desafios consideráveis. (BURKE, 2015, s/p.).

A disparidade no acesso às tecnologias, a resistência à utilização dessas ferramentas por alguns educadores e a demanda por formação contínua dos professores são aspectos que precisam ser tratados para que a educação digital possa seja realmente eficaz.

> No entanto, a simples disponibilidade de tecnologias digitais nas escolas não garante sua integração eficaz na prática pedagógica. Como ressalta Freire (2014), é essencial que os professores sejam capazes de desenvolver uma pedagogia crítica e reflexiva que promova a autonomia dos alunos e os capacite a utilizar as tecnologias de forma significativa e responsável. Isso requer uma mudança de paradigma na maneira como os educadores concebem seu papel na sala de aula, passando de transmissores de conhecimento para facilitadores do aprendizado. Uma das principais barreiras enfrentadas pelos professores é a falta de infraestrutura e recursos tecnológicos adequados nas escolas. (MATOS e COUTINHO, 2024, p. 3-4).

Moran, Masetto e Behrens (2013, s/p.) ressaltam que muitos docentes não se sentem seguros para incorporar tecnologias digitais em sua prática pedagógica. Isso se deve à falta de familiaridade com as ferramentas disponíveis e à carência de oportunidades de desenvolvimento profissional. É uma geração de educadores que não cresceu imersa na cultura digital e entende que essa prática possa comprometer sua interação com os estudantes.

> Outra estratégia eficaz é promover uma cultura de colaboração e compartilhamento entre os professores, incentivando-os a trocar experiências, ideias e recursos relacionados ao uso de tecnologia na educação. Prensky (2010) ressalta a importância de criar comunidades de prática onde os educadores possam se conectar, colaborar e aprender uns com os outros. Essas comunidades podem facilitar o compartilhamento de melhores práticas, o desenvolvimento de projetos colaborativos e a construção de redes de apoio entre os professores. Além disso, é fundamental envolver os professores no processo de tomada de decisão e dar-lhes voz na seleção e implementação de tecnologias educacionais. Valkenburg e Piotrowski (2017) destacam a importância de criar um ambiente participativo e inclusivo onde os professores se sintam valorizados e ouvidos. Isso pode ser alcançado por meio de comitês consultivos, grupos de trabalho colaborativos e outras formas de envolvimento dos professores no planejamento e implementação de iniciativas relacionadas ao uso de tecnologia na educação. (MATOS e COUTINHO, 2024, p.7).

Com as ferramentas tecnológicas, o educador tem a capacidade de criar contextos de aprendizagem mais interativos e envolventes, incentivando a cooperação entre os estudantes e o aprimoramento de competências para resolução de problemas, raciocínio crítico e inventividade. Contudo, a aplicação bem-sucedida dessas tecnologias no ambiente educacional, depende da formação contínua dos educadores, que devem ajustar-se a essas novas ferramentas e abordagens (GONZÁLEZ, 2020, s/p.).

Moran (2011, s/p.) afirma que, em vez de considerarmos as tecnologias apenas como instrumentos que facilitam o aprendizado, devemos vê-las como componentes capazes de transformar e enriquecer a prática pedagógica, desde que sejam utilizadas de forma consciente. De acordo com ele, a incorporação de tecnologias na educação deve ser planejada de maneira estratégica, levando em conta os recursos tecnológicos, as metas pedagógicas e as demandas dos alunos.

A tecnologia introduziu a realidade aumentada (RA), a realidade virtual (RV) e a inteligência artificial (IA), que proporcionam novas oportunidades para o ensino e a aprendizagem. A realidade aumentada (RA) permite a imersão e interação com objetos tridimensionais, enquanto a inteligência artificial tem personalizado o ensino, ajustando os materiais de acordo com as demandas específicas de cada estudante. O docente passou de um transmissor de conhecimento para um facilitador do aprendizado no uso das ferramentas digitais.

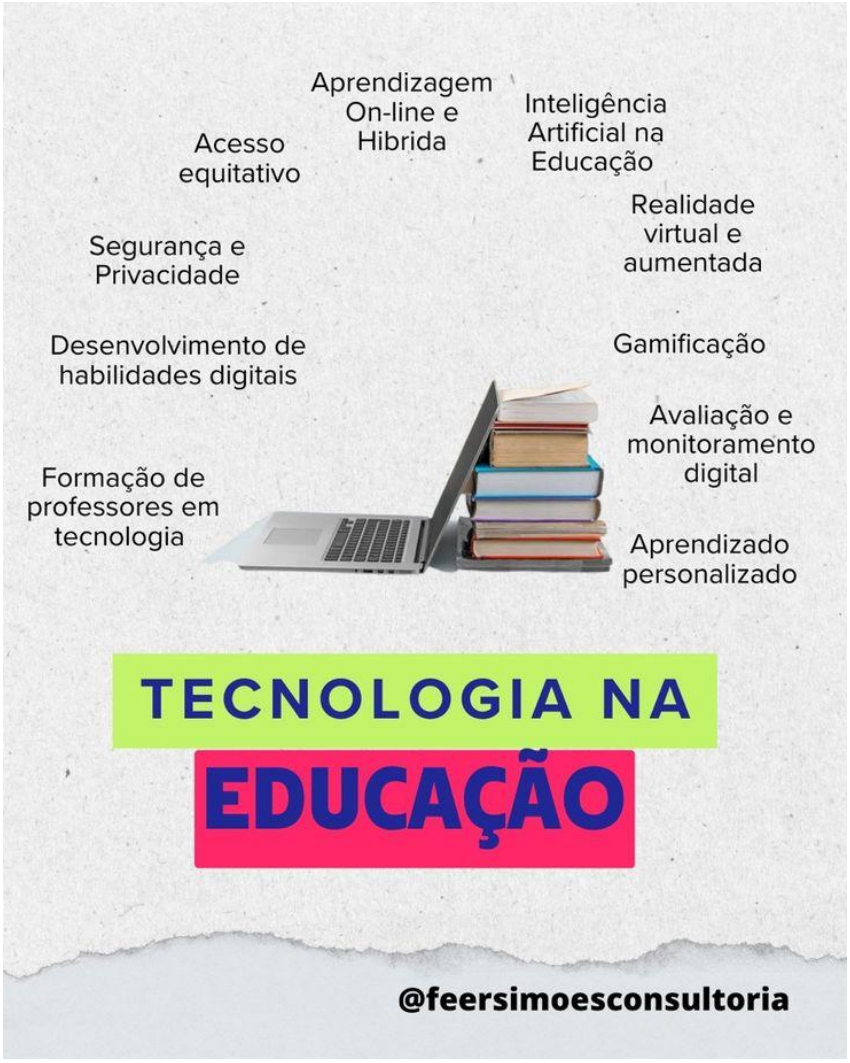
Zabala (2015, s/p.) também defende que a educação digital, proporciona aos alunos maior independência, possibilitando que avancem no seu próprio ritmo e escolham os recursos que mais se adequam às suas demandas e inclinações de aprendizado, como vídeos, textos, podcasts e até simulações interativas. Para o autor, as plataformas digitais interativas, possibilitam o acesso flexível dos estudantes via internet, no entanto, é fundamental ressaltar que as plataformas de ensino online não devem ser consideradas uma substituição total do ensino presencial, mas sim como uma forma de complementar o modelo tradicional. O ensino híbrido, que mescla o uso de plataformas digitais e

atividades presenciais, tem se revelado uma opção eficiente para oferecer uma experiência de aprendizado mais abrangente e variada.

A gamificação é outra tecnologia que tem ganhado destaque no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos são estimulados pela mecânica dos jogos, que inclui recompensas, desafios, classificações e pontos, tornando o processo mais interativo com feedback contínuo. Além de propor trabalho em equipe para que os alunos alcancem objetivos comuns e criem um ambiente de aprendizagem engajante, eles também enfrentam desafios de acordo com seu nível de competência.

Para que a tecnologia tenha um impacto positivo na educação, é necessário que os docentes recebam formação continuada em competências específicas para o ensino digital. É urgente a necessidade de políticas públicas que proporcionem apoio, assegure recursos, disponibilizem tempo e ofereçam incentivos para que as formações sejam apropriadas, além de valorizar continuamente a carreira docente.

Imagem 1- Tecnologia na educação.



Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/195906652533505179/. Acesso em 11 jul. 2026.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), é a base curricular norteadora das escolas brasileiras e promove a adequação do planejamento com foco em competências e habilidades como facilitadora para a proposição das aprendizagens.

Segundo Perrenoud (2000, s/p.), as competências são traduzidas em domínios práticos das situações cotidianas que permitem a compreensão da ação e seus objetivos, já as habilidades são representadas pelas ações em si, pelo saber fazer determinadas pelas competências de forma concreta. Em face da crescente incorporação das inovações tecnológicas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a reconhecer a relevância de incorporar as ferramentas digitais na dinâmica do ensino-aprendizagem. Ela admite que tais tecnologias são essenciais tanto para a educação dos estudantes quanto para o progresso das competências exigidas no século XXI.

Para que os alunos possam usar novas tecnologias de maneira crítica e criativa, é fundamental que elas sejam incorporadas ao currículo escolar. A BNCC aborda essa competência, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), de maneira crítica, significativa e ética, devendo ser integrada de forma transversal ao currículo em diversas áreas do saber. Isso implica que os estudantes precisam entender as consequências do seu uso no mundo atual. Segundo Perrenoud (2000, s/p.), a incorporação de novas tecnologias na educação exige instalação de uma infraestrutura adequada e que garanta o acesso a dispositivos e conexões de qualidade.

Também devemos considerar que as tecnologias digitais promovem nas práticas pedagógicas, o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes, pois requer trabalho em equipe, colaboração e comunicação eficaz entre eles. Essas habilidades são essenciais no ambiente escolar e no mercado de trabalho.

Imagem 2- O ECA DIGITAL



Disponível em: O que o ECA digital muda no marketing das escolas - Blog Conexia | Desenvolvendo agora a educação do futuro. Acesso em 13 jul. 2026.

A tecnologia tem causado mudanças profundas na educação, criando novas formas de aprender e aumentando o acesso ao conhecimento. Nesse cenário, o ECA Digital se apresenta como um instrumento decisivo para incentivar a conscientização sobre os direitos e deveres de crianças e adolescentes no meio virtual. Por meio de recursos digitais, os alunos conseguem entender melhor questões como cidadania, proteção de dados, segurança online e o uso responsável das tecnologias.

Além de facilitar o acesso à informação, o ECA Digital desempenha um papel importante na formação de cidadãos mais conscientes e prontos para enfrentar os desafios da era digital.

As instituições de ensino podem aproveitar plataformas online, vídeos educativos, jogos interativos e conteúdo multimídia para tratar dos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente de uma maneira envolvente e dinâmica. Deste modo, o aprendizado se torna mais interativo, incentivando o pensamento crítico e a análise sobre comportamentos seguros no ambiente digital.

Finalmente, a colaboração entre tecnologia e educação reforça a promoção dos direitos fundamentais estabelecidos no ECA. A utilização responsável das ferramentas digitais capacita crianças e adolescentes a desenvolver habilidades essenciais para o século XXI, ao mesmo tempo em que aprendem a identificar riscos e oportunidades disponíveis na internet. Assim, o ECA Digital se destaca como uma iniciativa significativa para fomentar uma cultura de respeito, proteção e inclusão no mundo conectado ao lado da evolução tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo revela que a inclusão das tecnologias digitais no ambiente educacional é um fator crucial para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, esses recursos auxiliam na adoção de metodologias ativas, encorajando a participação ativa dos alunos na construção do saber e impulsionando o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a formação completa do ser humano. Com isso, a tecnologia transcende sua função puramente técnica e assume um papel intermediário no processo de aprendizagem.

O uso de tecnologias desempenha um papel crucial na personalização do aprendizado, pois permite adaptar as abordagens pedagógicas às diversas necessidades, características e velocidades de aprendizado dos alunos. Essa abordagem fortalece os fundamentos da educação inclusiva, ao aumentar as oportunidades de acesso ao saber e proporcionar diferentes estratégias que promovem a participação e o rendimento acadêmico de todos os estudantes, inclusive aqueles que precisam de apoio educacional adicional.

Em última análise, pode-se afirmar que a adoção planejada, ética e crítica das tecnologias digitais é um elemento crucial para a inovação no campo educacional e para o protagonismo dos alunos. No entanto, para que esses benefícios sejam realmente obtidos, é fundamental que haja um investimento constante na capacitação dos professores e na incorporação consciente dessas ferramentas nas

atividades pedagógicas. Desse modo, a tecnologia se torna um recurso que pode enriquecer o processo de aprendizagem, aumentar o envolvimento dos alunos e ajudar a educação a se adaptar às necessidades e desafios da sociedade atual.

Recentemente a atualização do Estatuto da Criança e Adolescente para o ambiente digital, estende a proteção integral das crianças e as instituições de ensino podem aproveitar plataformas online, vídeos educativos, jogos interativos e conteúdo multimídia para tratar dos seus princípios, de uma maneira envolvente e dinâmica.

Deste modo, o aprendizado se torna mais interativo, incentivando o pensamento crítico e a análise sobre comportamentos seguros no ambiente digital. A utilização responsável das ferramentas digitais capacita crianças e adolescentes a desenvolver habilidades essenciais para o século XXI, ao mesmo tempo em que aprendem a identificar riscos e oportunidades disponíveis na internet.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025. Dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais (Estatuto Digital da Criança e do Adolescente). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 set. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15211.htm. Acesso em 31 ago. 2026.

BURKE, Brian. **Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias**. DVS editora, 2015.

GONZÁLEZ A COSTA, José León et al. **An investigation of stress inaccuracies and proposed solution in the material point method**. Computational Mechanics, v. 65, p. 555-581, 2020.

Matos, C. C. de, & Coutinho, D. G. (2024). **DESAFIOS EDUCACIONAIS: A RESISTÊNCIA DO PROFESSOR ÀS NOVAS TECNOLOGIAS E A NECESSIDADE DE CAPACITAÇÃO.** Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação, 10(5), 1069–1079. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v10i5.13181. Acesso em 9 jul. 2026.

MORAN, José Manuel. **O Ensino Superior e as Tecnologias Digitais: Novos Caminhos para a Educação.** 1. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.



OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE À LUZ DO CURRÍCULO DA CIDADE DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

LEARNING CONTEXTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AN ANALYSIS IN LIGHT OF THE SÃO PAULO MUNICIPAL NETWORK'S CITY CURRICULUM

NIVEA REGINA ANGELO
Bacharel e licenciada em Pedagogia; pós-graduada em Linguagens da Arte; Professora da rede municipal de Guarulhos e da cidade de São Paulo.

Resumo

A organização da prática pedagógica na Educação Infantil tem sido objeto de amplas discussões nas últimas décadas, especialmente após a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da publicação do Currículo da Cidade da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Esses documentos veem a criança como sujeito de direitos, competente e protagonista de seu processo de aprendizagem, buscando, assim, incentivar a construção de experiências significativas. Nesse contexto, os contextos de aprendizagem constituem uma proposta curricular que integra brincadeiras, interações, múltiplas linguagens, cuidados, organização dos espaços e participação infantil. O presente artigo tem por objetivo analisar os fundamentos teóricos e pedagógicos que sustentam essa organização curricular.

Palavras-chave: Educação Infantil; Contextos de Aprendizagem; Currículo da Cidade; BNCC; Documentação Pedagógica; Protagonismo Infantil.

Abstract

The organization of pedagogical practice in Early Childhood Education has been the subject of extensive discussion in recent decades, particularly following the consolidation of the National Common Curricular Base (BNCC) and the publication of the *Currículo da Cidade* (City Curriculum) by the São Paulo Municipal Education Network. These documents view the child as a rights-bearing subject—competent and a protagonist in their own learning process—thereby seeking to foster the creation of meaningful experiences. In this context, "learning contexts" constitute a curricular approach that integrates play, interactions, multiple languages, care, the organization of spaces, and child participation. This article aims to analyze the theoretical and pedagogical foundations underpinning this curricular organization.

Keywords: Early Childhood Education; Learning Contexts; City Curriculum; BNCC; Pedagogical Documentation; Child Agency.

INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas na Educação Infantil brasileira nas últimas décadas refletem uma mudança significativa na forma de compreender a infância e o papel das instituições educativas.

Documentos legais atuais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são marcos normativos que trazem a compreensão da criança como protagonista de sua aprendizagem e atribuem à Educação Infantil a responsabilidade de promover seu desenvolvimento integral nos aspectos físico, cognitivo, afetivo, social, cultural e ético.

Buscando englobar tais desenvolvimentos, o “Currículo da Cidade” da Rede Municipal de São Paulo propõe uma organização pedagógica baseada em contextos de aprendizagem. Essa proposta rompe com e enfatiza a construção de experiências significativas, nas quais brincar, interagir, investigar, cuidar, criar e participar são inseparáveis do processo educativo.

Nesse modelo, o planejamento do professor deixa de estar organizado em conteúdos a serem “ensinados” e passa a ser estruturado a partir das expectativas das crianças e da observação das experiências vividas por elas. A observação cotidiana, a escuta sensível e a documentação pedagógica tornam-se instrumentos essenciais para compreender os processos de aprendizagem e orientar novas intervenções educativas.

CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS DE INFÂNCIA

A criança, ao longo do desenvolvimento de nossa sociedade, deixou de ser entendida como um adulto em formação, passando a ser reconhecida como protagonista de suas aprendizagens, capaz de interpretar, produzir e atribuir significados às experiências vividas.

Essa concepção está presente na BNCC, que compreende a criança como participante ativa de seu desenvolvimento, enfatizando que ela aprende nas relações estabelecidas com outras crianças, adultos,

objetos, espaços e diferentes manifestações culturais. A aprendizagem, portanto, ocorre em um movimento contínuo de exploração, experimentação e interação.

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira contribui para essa compreensão ao defender que o desenvolvimento infantil é formado por suas interações sociais. Em suas obras, a autora afirma que a aprendizagem ocorre quando a criança participa de experiências desafiadoras, orientadas por adultos que respeitam seus tempos de desenvolvimento. O professor não transmite conhecimentos prontos, mas cria situações em que as crianças construam significados a partir de suas próprias experiências.

Essa concepção aproxima-se das ideias de Loris Malaguzzi, idealizador da abordagem de Reggio Emilia. Para o autor, toda criança nasce competente, curiosa e capaz de construir conhecimentos desde muito cedo. Sua aprendizagem acontece por meio de múltiplas formas de expressão — conhecidas como as "cem linguagens da criança" —, que incluem o desenho, o movimento, a música, a fala, a dramatização, a modelagem, a fotografia, entre tantas outras possibilidades. Assim, limitar a aprendizagem apenas à linguagem verbal significa restringir o potencial infantil.

Ao reconhecer a variedade de formas de expressão, o Currículo da Cidade passa a valorizar as diferentes linguagens, tornando-as aspectos importantes na construção do conhecimento.

OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM COMO ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.

Os contextos de aprendizagem representam uma concepção pedagógica que organiza o cotidiano da Educação Infantil a partir de experiências integradas, intencionais e significativas. Diferentemente de um planejamento baseado em atividades isoladas, os contextos articulam espaços, tempos, materiais, relações e intervenções docentes em torno das experiências das crianças.

Paulo Fochi defende que o planejamento deve nascer da observação atenta do cotidiano. Em vez de definir previamente todas as atividades, o professor investiga os interesses das crianças, identifica suas hipóteses sobre o mundo e organiza contextos capazes de ampliar essas investigações. Assim, o planejamento assume caráter investigativo e é continuamente reconstruído à medida que novas descobertas surgem.

Essa compreensão aproxima-se da proposta do Currículo da Cidade, que entende o professor como pesquisador da infância. Seu papel consiste em observar, registrar, interpretar e reorganizar continuamente os contextos para potencializar as aprendizagens.

Mais do que preparar atividades, o educador constrói oportunidades para que as crianças formulem perguntas, testem hipóteses, enfrentem desafios, resolvam conflitos, negociem ideias e atribuam significados às experiências vividas. Os contextos, portanto, constituem espaços de produção de conhecimento e não apenas momentos de execução de tarefas.

Inspirado na abordagem de Reggio Emilia, o Currículo da Cidade reconhece que espaços cuidadosamente planejados favorecem à criança a construção de autonomia,incentivam a curiosidade e a investigação, além de promoverem a interação; tudo isso contribui para um desenvolvimento infantil mais global.

OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM NO CURRÍCULO DA CIDADE DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Em sua publicação “Currículo da Cidade – Educação Infantil”, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo busca uma proposta pedagógica comprometida com os direitos das crianças e com uma aprendizagem baseada em experiências. O documento organiza a prática educativa de modo a superar modelos centrados na transmissão de conteúdos e na antecipação da escolarização.

Nessa perspectiva, os contextos de aprendizagem constituem a base da organização curricular.

Essa organização curricular pressupõe compreender que aprender na Educação Infantil significa viver experiências que envolvem o corpo, as emoções, a linguagem, a imaginação, a cultura e as relações sociais. Assim, cada contexto é concebido como um espaço de encontro entre as propostas do professor e as iniciativas das crianças, valorizando seus interesses, hipóteses e formas próprias de interpretar o mundo.

Essa mudança exige que o planejamento seja flexível e aberto às descobertas das crianças ao longo do dia.

O contexto, portanto, amplia-se conforme os interesses das crianças e as mediações realizadas pelo professor.

Essa forma de organização aproxima-se das reflexões de Maria Carmen Silveira Barbosa sobre o cotidiano na Educação Infantil. A autora defende que a rotina não deve ser compreendida como repetição mecânica de procedimentos, mas como uma estrutura que oferece segurança às crianças ao mesmo tempo em que preserva espaços para a novidade, a investigação e a criatividade.

Os contextos de aprendizagem dialogam diretamente com os cinco Campos de Experiência propostos pela BNCC.

No campo **"O eu, o outro e o nós"**, os contextos favorecem a convivência, o respeito às diferenças e a construção da identidade por meio das interações cotidianas. Situações de brincadeiras coletivas, projetos colaborativos e decisões compartilhadas permitem que as crianças desenvolvam competências relacionadas à empatia, à cooperação e à participação democrática.

Em **"Corpo, gestos e movimentos"**, as experiências corporais tornam-se aprendizagens. As expressões corporais passam a ser compreendidas como uma forma de linguagem. Explorações em espaços externos, circuitos motores, danças, dramatizações e brincadeiras tradicionais ampliam as possibilidades de expressão e de desenvolvimento motor.

O campo **"Traços, sons, cores e formas"** reconhece que a criança comunica suas ideias por diferentes meios expressivos, isto é, por meio de linguagens. Assim, desenhar, pintar, construir, modelar ou produzir sons não são atividades aleatórias, mas formas da criança elaborar conhecimentos; também são uma maneira de se expressar, mostrando seus sentimentos , ideias e cotidiano.

Já em **"Escuta, fala, pensamento e imaginação"**, os contextos promovem situações em que as crianças contam suas vivências, formulam hipóteses, escutam histórias contadas por colegas ou professores e fazem perguntas, ao mesmo tempo em que constroem e reconstroem suas aprendizagens.

A oralidade é estimulada em rodas de conversa, projetos investigativos e momentos de compartilhamento de descobertas, sempre respeitando os diferentes modos de participação infantil.

Por fim, o campo **"Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações"** evidencia que os conceitos matemáticos, científicos e espaciais são construídos a partir das experiências concretas das crianças. Medir, comparar, classificar, observar fenômenos naturais, explorar diferentes materiais e levantar hipóteses tornam-se práticas cotidianas integradas aos contextos de aprendizagem.

Um dos aspectos mais inovadores dos contextos de aprendizagem é a valorização do protagonismo infantil. No Currículo da Cidade, a criança é reconhecida como participante ativa da construção do currículo, e não como mera receptora das propostas elaboradas pelo adulto.

Essa concepção implica escutar as crianças, considerar suas perguntas, interesses, modos de brincar e interpretações do mundo como elementos fundamentais do planejamento pedagógico. O professor organiza intencionalmente os contextos, mas permanece aberto às transformações provocadas pelas iniciativas das crianças.

O protagonismo infantil está presente em diferentes situações do cotidiano das crianças: quando escolhem materiais para uma investigação, sugerem novas brincadeiras, reorganizam espaços, questionam o que está sendo observado ou decidem novos rumos para uma pesquisa ou uma brincadeira. Nesses momentos, mesmo sem notar, exercitam a autonomia, a argumentação, a cooperação e a responsabilidade.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Paulo Fochi, ao defender que o currículo deve basear-se nas experiências vividas pelas crianças, e não apenas nas intenções previamente estabelecidas pelo professor. O planejamento torna-se, assim, um processo contínuo, construído diariamente a partir de observações atentas ao grupo.

Valorizar o protagonismo infantil exige do professor um elevado nível de planejamento, conhecimento do desenvolvimento infantil e capacidade de observação.

Cabe ao educador selecionar materiais, organizar ambientes, instigar investigações, fazer perguntas aos grupos que os levem a ampliar o pensamento e promover situações de interação . Sua intervenção não consiste em oferecer respostas prontas, mas em criar condições para que as crianças avancem em suas descobertas.

Nesse sentido, a mediação docente aproxima-se da concepção histórico-cultural de Vygotsky, segundo a qual o desenvolvimento ocorre nas interações sociais mediadas por sujeitos mais experientes. O professor identifica as potencialidades das crianças e propõe desafios que favoreçam novas aprendizagens, respeitando seus tempos e ritmos.

Nos contextos de aprendizagem, planejamento e documentação constituem processos inseparáveis. O planejamento deixa de ser um documento estático elaborado antes da ação pedagógica e passa a ser continuamente revisado à luz das observações realizadas no cotidiano.

A documentação pedagógica permite registrar os percursos das crianças, tornando visíveis suas hipóteses, descobertas, formas de interação e estratégias de resolução de problemas. Fotografias,

registros escritos, falas das crianças, desenhos, mapas conceituais, vídeos e portfólios constituem instrumentos importantes para acompanhar o desenvolvimento infantil.

Mais do que comprovar as atividades realizadas, esses registros subsidiam a reflexão docente e possibilitam o replanejamento das experiências.

Além disso, a documentação fortalece o diálogo com as famílias, permitindo que acompanhem os processos vividos pelas crianças e compreendam as intencionalidades pedagógicas presentes no cotidiano da instituição.

Dessa forma, planejamento, observação e documentação constituem um ciclo permanente de investigação sobre a infância, qualificando a prática docente e reafirmando a concepção de que aprender é um processo construído a partir de experiências, relações e da participação ativa das crianças.

O PROFESSOR PESQUISADOR : ESCUTA, DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO NOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM.

Trabalhar com os contextos de aprendizagem na Educação Infantil implica uma transformação significativa no papel do professor. Antes, sua principal atribuição consistia em transmitir conteúdos e conduzir atividades previamente definidas; agora, assume uma postura de observação das crianças, de escuta sensível e de reflexão permanente sobre os processos vividos por elas.

Ao reconhecer a criança como protagonista de sua aprendizagem, torna-se insuficiente um planejamento baseado exclusivamente em conteúdos ou em sequências didáticas rígidas. O professor passa a organizar experiências, acompanhar os percursos de aprendizagem e tomar decisões pedagógicas fundamentadas no que observa no cotidiano.

Nesse contexto, ensinar significa investigar continuamente como as crianças aprendem, quais estratégias utilizam para resolver problemas, quais hipóteses formulam sobre o mundo e de que maneira constroem conhecimentos nas interações com seus pares, com os adultos e com o ambiente.

A observação torna-se um dos principais instrumentos da prática docente na Educação Infantil. Entretanto, observar não se limita a registrar comportamentos ou a acompanhar o desenvolvimento das atividades propostas. Trata-se de um processo que exige intencionalidade, conhecimento teórico e capacidade de interpretar as ações infantis.

Paulo Fochi defende que a observação deve orientar o planejamento pedagógico. Para o autor, o cotidiano da Educação Infantil oferece inúmeras pistas sobre os interesses das crianças, seus modos de brincar, suas formas de comunicação e as hipóteses que elaboram acerca da realidade. Essas informações permitem ao professor elaborar propostas mais significativas e coerentes com as necessidades do grupo.

O planejamento deixa de ser entendido como um roteiro fechado e passa a ser um processo dinâmico, alimentado pelas experiências cotidianas.

Essa forma de atuação aproxima a prática pedagógica da pesquisa educacional, favorecendo uma postura reflexiva e investigativa diante dos desafios da Educação Infantil.

Escutar as crianças torna-se extremamente importante nesse processo, pois implica reconhecer que elas são capazes de comunicar suas ideias, sentimentos e conhecimentos por diferentes linguagens, não necessariamente apenas por meio da comunicação verbal.

Inspiradas nas contribuições de Loris Malaguzzi e Paulo Fochi, as práticas pedagógicas contemporâneas compreendem que desenhos, brincadeiras, movimentos corporais, expressões faciais, produções artísticas, narrativas, perguntas e até mesmo os silêncios podem revelar aspectos importantes dos processos de aprendizagem.

A escuta sensível exige disponibilidade para compreender o significado dessas manifestações sem antecipar interpretações ou conduzir excessivamente as ações infantis.

Essas informações são fundamentais para o planejamento dos contextos subsequentes, permitindo que o currículo dialogue efetivamente com as experiências infantis.

Além disso, a escuta fortalece o protagonismo das crianças ao reconhecer que suas ideias têm valor pedagógico e podem influenciar a organização das propostas educativas.

Fotografias, registros escritos, transcrições de falas, desenhos, produções tridimensionais, vídeos, portfólios e mapas de aprendizagem constituem diferentes possibilidades de documentação. Esses materiais permitem ao professor revisitar situações vividas pelo grupo, identificar aprendizagens inicialmente despercebidas e planejar novas intervenções.

Sob essa perspectiva, documentar significa conferir visibilidade ao pensamento infantil e reconhecer que cada experiência vivida pelas crianças tem potencial educativo.

A avaliação na Educação Infantil consiste em acompanhar o desenvolvimento das crianças e em subsidiar o planejamento pedagógico.

Essa concepção aproxima-se da proposta de Hoffmann, que concebe a avaliação como um processo contínuo de mediação. Avaliar implica observar, interpretar e intervir de forma sensível, considerando as singularidades de cada criança e respeitando seus tempos de aprendizagem.

Nos contextos de aprendizagem, a avaliação ocorre ao longo de toda a rotina. Ao observar uma investigação sobre plantas, por exemplo, o professor não se limita a verificar se a criança memorizou as informações sobre o tema. Seu olhar dirige-se à maneira como ela formula perguntas, comunica hipóteses, interage com os colegas, utiliza diferentes linguagens para representar suas descobertas e modifica suas explicações diante de novas experiências.

Essa forma de avaliação desloca o foco do resultado para o processo, permitindo reconhecer aprendizagens que dificilmente seriam identificadas por instrumentos tradicionais.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO.

A implementação dos contextos de aprendizagem na Rede Municipal de Educação de São Paulo representa um importante avanço para uma proposta pedagógica centrada na criança e em seus processos de desenvolvimento. Entretanto, como toda mudança curricular, exige transformações que vão além da mera adoção de novos documentos orientadores. Trata-se de uma mudança de concepção

sobre infância, aprendizagem, currículo e prática docente, que demanda tempo,formação continuada e compromisso.

Para que tal implementação ocorra com sucesso, deve-se observar fatores relacionados às condições de trabalho, à cultura , à gestão pedagógica e às oportunidades de formação oferecidas aos profissionais. Discutir os desafios da implementação dos contextos de aprendizagem não significa questionar sua importância, mas sim compreender os elementos necessários para que essa proposta ocorra de forma coerente e efetiva.

Muitos profissionais foram formados em modelos de ensino mais diretivos e, por isso, necessitam de processos formativos que favoreçam a compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam os contextos de aprendizagem.

A formação continuada, nesse cenário, precisa promover espaços de estudo, reflexão e análise da prática, possibilitando que os professores relacionem os princípios curriculares às situações concretas vivenciadas nas unidades educacionais.

A documentação pedagógica também merece atenção, pois, apesar de ser reconhecida como importante instrumento de planejamento e avaliação, ainda enfrenta obstáculos relacionados ao tempo disponível dos educadores para o registro, à organização das informações e à compreensão de seu objetivo.

Para que a documentação cumpra seu papel, é necessário que o professor disponha de momentos destinados à análise dos registros, ao diálogo com a equipe pedagógica e ao replanejamento das propostas. A documentação não deve ser entendida como uma tarefa adicional, mas sim como parte integrante do processo educativo.

Além disso, a qualidade da documentação depende da capacidade de observar as crianças para além do produto final de suas atividades. Registros de falas, perguntas, hipóteses, estratégias de resolução de problemas e formas de interação revelam aspectos essenciais do desenvolvimento infantil e oferecem subsídios mais consistentes para o planejamento pedagógico.

Os contextos de aprendizagem também exigem a reorganização dos ambientes educativos. Conforme discutido por Maria Carmen Silveira Barbosa e inspirado na abordagem de Reggio Emilia, os espaços devem favorecer a autonomia, a exploração, a investigação e a convivência.

No entanto, a realidade das instituições educativas apresenta diferentes desafios relacionados à infraestrutura, à disponibilidade de materiais e ao número de crianças atendidas. Ambientes pouco flexíveis ou excessivamente organizados em função do controle dos adultos podem limitar as possibilidades de exploração e de participação infantis. Isso não significa que apenas escolas com ampla infraestrutura física possam desenvolver contextos de aprendizagem de qualidade.

A intencionalidade do professor.A reorganização dos materiais, a valorização dos espaços externos, a criação de cantos de investigação e a utilização de recursos do cotidiano podem ampliar significativamente as oportunidades de aprendizagem, mesmo em unidades escolares com pouco espaço físico.

Assim, a qualidade dos contextos depende menos da quantidade de recursos disponíveis e mais da forma como esses recursos são organizados para favorecer experiências significativas.

Outro desafio importante diz respeito ao fortalecimento da relação entre a instituição educativa e as famílias. A proposta dos contextos de aprendizagem pressupõe que o desenvolvimento infantil ocorre em diferentes ambientes sociais e culturais, o que torna essencial o diálogo entre a escola e a comunidade.

Entretanto, nem sempre as famílias compreendem as concepções pedagógicas que fundamentam a Educação Infantil contemporânea. Ainda é comum que expectativas relacionadas à antecipação da alfabetização ou à realização de atividades padronizadas influenciem a percepção da qualidade do trabalho desenvolvido.

Nesse contexto, a documentação pedagógica torna-se um importante instrumento de comunicação. Ao compartilhar registros que evidenciam as investigações, descobertas e produções das crianças, a instituição possibilita que as famílias compreendam as aprendizagens construídas durante as brincadeiras, interações e experiências cotidianas.

Essa aproximação fortalece vínculos, amplia a participação familiar e contribui para a construção de uma proposta educativa compartilhada.

Apesar dos desafios apresentados, observa-se que a organização da Educação Infantil em contextos de aprendizagem amplia significativamente as possibilidades de construir uma prática pedagógica coerente com os direitos das crianças.

Ao reconhecer o brincar, a investigação e as interações como elementos centrais do currículo, essa proposta fortalece o desenvolvimento integral dos educandos, formando, assim, sujeitos críticos, criativos e participativos.

Entretanto, a consolidação dessa perspectiva requer investimento contínuo em políticas públicas de formação docente, valorização profissional, melhoria das condições de trabalho e fortalecimento da gestão pedagógica das unidades educacionais.

Mais do que alterar documentos curriculares, implementar os contextos de aprendizagem significa construir uma cultura institucional baseada na escuta das crianças, na reflexão permanente sobre a prática e na compreensão de que aprender é um processo coletivo, dinâmico e profundamente relacionado às experiências vividas no cotidiano.

Dessa forma, os contextos de aprendizagem deixam de representar apenas uma estratégia metodológica e passam a constituir um currículo que reconhece a importância da infância,a diversidade dos educandos e sua capacidade de produzir cultura.

A implementação dessa proposta baseada em contextos exige o compromisso conjunto de professores, gestores, famílias e sistemas de ensino na construção de uma Educação Infantil democrática e inclusiva .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização da Educação Infantil por meio dos contextos de aprendizagem representa uma importante transformação na forma de compreender o currículo, a infância e o papel do professor. Ao reconhecer a criança como sujeito de direitos, o Currículo da Cidade da Rede Municipal de São Paulo reafirma uma

concepção de educação pautada nas experiências, interações e brincadeiras, elementos centrais do desenvolvimento infantil.

Ao longo deste estudo, foi possível identificar que os contextos de aprendizagem constituem mais do que uma estratégia metodológica: representam uma concepção curricular comprometida com a construção de experiências significativas, nas quais as crianças participam ativamente da produção de conhecimentos, da resolução de problemas, da investigação do mundo e da construção de relações sociais.

A análise dos referenciais teóricos evidenciou que autores como Loris Malaguzzi, Paulo Fochi, Maria Carmen Silveira Barbosa, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e Jussara Hoffmann convergem na defesa de uma Educação Infantil que reconhece a potência das crianças e a importância das experiências vividas no cotidiano. Embora apresentem enfoques distintos, suas contribuições reforçam a necessidade de uma prática pedagógica fundamentada na escuta sensível, na observação, na documentação pedagógica e na mediação qualificada do professor.

Conclui-se, portanto, que os contextos de aprendizagem representam uma importante contribuição para a construção de uma Educação Infantil democrática, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças. Essa proposta fortalece o direito das crianças de viver uma infância plena, marcada pela curiosidade, pela criatividade, pelo brincar e pela participação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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. 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, 2009.

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

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FOCHI, Paulo. *A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2019.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

MALAGUZZI, Loris. *Histórias, 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: Penso, 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME/COPED, 2019.

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.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

LITERACY AND LITERACIES: THE IMPORTANCE OF PLAY IN THE LITERACY PROCESS

PAMELA ALVES HALDA
Professora na Rede pública de São Paulo.

RESUMO

A alfabetização e o letramento representam processos fundamentais para desenvolvimento educacional das crianças durante anos iniciais da escolarização. No contexto contemporâneo, torna-se necessário utilizar estratégias pedagógicas capazes de tornar aprendizagem mais significativa, participativa e prazerosa para os estudantes. Nesse sentido, o lúdico apresenta grande importância no processo de alfabetização, considerando que brincadeiras, jogos e atividades recreativas favorecem desenvolvimento da leitura, da escrita e das habilidades cognitivas das crianças. O presente estudo possui como objetivo analisar importância do lúdico no processo de alfabetização e letramento, destacando contribuições das práticas pedagógicas lúdicas para desenvolvimento integral dos estudantes. A pesquisa evidencia que atividades lúdicas favorecem motivação, criatividade, socialização e construção do conhecimento de maneira significativa. Além disso, o estudo apresenta reflexões sobre papel do professor como mediador da aprendizagem e sobre necessidade de utilização de metodologias diferenciadas no ambiente escolar. Conclui-se que ludicidade representa importante ferramenta pedagógica para fortalecimento da alfabetização e do letramento na educação básica.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Ludicidade.

ABSTRACT

Literacy acquisition and the development of literacy practices are fundamental processes for children's educational development during the early years of schooling. In the contemporary context, it is necessary to employ pedagogical strategies that make learning more meaningful, participatory, and enjoyable for students. In this regard, play-based approaches play a crucial role in the literacy process, as games and recreational activities foster the development of reading, writing, and cognitive skills. This study aims to analyze the importance of play in the literacy process, highlighting the contributions of play-based pedagogical practices to the holistic development of students. The research demonstrates that play-based activities foster motivation, creativity, socialization, and the meaningful construction of knowledge. Furthermore, the study reflects on the teacher's role as a learning mediator and the need for diverse methodologies within the school environment. It concludes that play-based approaches constitute a significant pedagogical tool for strengthening literacy and literacy practices in basic education.
Keywords: Literacy acquisition; Literacy practices; Play-based approaches.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento representam importantes processos para formação educacional das crianças, considerando que desenvolvimento da leitura e da escrita possibilita maior participação social e construção do conhecimento durante trajetória escolar.

Nos últimos anos, as discussões relacionadas à alfabetização passaram a destacar necessidade de construção de práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas às necessidades das crianças no ambiente escolar contemporâneo.

Nesse contexto, o lúdico surge como importante ferramenta pedagógica capaz de favorecer aprendizagem de maneira dinâmica, prazerosa e participativa durante processo de alfabetização.

As atividades lúdicas despertam interesse, criatividade e motivação dos estudantes, contribuindo para fortalecimento das habilidades relacionadas à leitura, à escrita e à comunicação oral.

Além disso, brincar representa atividade essencial para desenvolvimento infantil, considerando que por meio das brincadeiras as crianças constroem conhecimentos, desenvolvem linguagem e ampliam possibilidades de interação social.

O processo de alfabetização torna-se mais significativo quando os estudantes participam de experiências educativas relacionadas ao brincar, aos jogos pedagógicos e às atividades interativas.

Outro aspecto importante refere-se à relação entre alfabetização e letramento, considerando que aprender a ler e escrever não significa apenas dominar códigos linguísticos, mas também compreender usos sociais da leitura e da escrita.

Nesse sentido, as práticas lúdicas favorecem aproximação entre conteúdos escolares e realidade cotidiana das crianças, contribuindo para construção da aprendizagem significativa.

O professor possui papel fundamental nesse processo, considerando que educador deve planejar atividades capazes de estimular curiosidade, participação e autonomia dos estudantes durante processo educativo.

Além disso, utilização do lúdico no ambiente escolar favorece desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da socialização e das competências cognitivas importantes para aprendizagem infantil.

Apesar das contribuições das atividades lúdicas para alfabetização, muitas instituições escolares ainda apresentam práticas pedagógicas tradicionais baseadas apenas na repetição e memorização de conteúdos.

Diante dessa realidade, torna-se necessário ampliar discussões sobre importância do lúdico no processo educativo e incentivar construção de práticas pedagógicas mais inovadoras e humanizadas.

O presente estudo possui como objetivo analisar importância do lúdico no processo de alfabetização e letramento, destacando contribuições das atividades recreativas para desenvolvimento integral das crianças.

DESENVOLVIMENTO

A alfabetização e o letramento representam processos fundamentais para desenvolvimento educacional das crianças, considerando que aprendizagem da leitura e da escrita possibilita maior participação social, construção do conhecimento e fortalecimento da autonomia no cotidiano escolar e social.

Durante muitos anos, alfabetização foi compreendida apenas como processo mecânico relacionado à memorização de letras, sílabas e palavras, sem considerar contexto social e cultural presente nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelas crianças.

Com avanço das pesquisas educacionais e linguísticas, surgiram novas concepções pedagógicas capazes de compreender alfabetização como processo amplo, significativo e relacionado às experiências sociais vivenciadas pelos estudantes dentro e fora do ambiente escolar.

Nesse contexto, o conceito de letramento passou a ganhar grande relevância nas discussões educacionais contemporâneas, considerando que aprendizagem da leitura e da escrita envolve não apenas domínio do código linguístico, mas também compreensão das funções sociais da linguagem na sociedade.

A criança precisa compreender significado e utilidade da leitura e da escrita no cotidiano, desenvolvendo capacidade de interpretar informações, comunicar ideias e participar ativamente das práticas sociais relacionadas ao universo letrado.

Diante dessa realidade, torna-se necessário desenvolvimento de metodologias pedagógicas mais dinâmicas, participativas e significativas capazes de favorecer aprendizagem da leitura e da escrita durante processo de alfabetização na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o lúdico apresenta grande importância no processo educativo, considerando que brincadeiras, jogos e atividades recreativas favorecem desenvolvimento integral das crianças durante experiências escolares relacionadas à alfabetização e ao letramento.

As atividades lúdicas despertam interesse, criatividade, curiosidade e motivação dos estudantes, tornando aprendizagem mais prazerosa e significativa no ambiente escolar contemporâneo.

O brincar faz parte da infância e representa importante instrumento para desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social das crianças, favorecendo construção das aprendizagens de maneira natural e participativa.

Durante brincadeiras e jogos pedagógicos, as crianças experimentam situações relacionadas à leitura e à escrita de maneira espontânea, desenvolvendo habilidades linguísticas importantes para processo de alfabetização.

As práticas lúdicas também contribuem para fortalecimento das relações interpessoais entre estudantes, considerando que atividades coletivas favorecem cooperação, diálogo, respeito às regras e desenvolvimento da convivência social no ambiente escolar.

Outro aspecto importante refere-se ao fato de que ludicidade favorece participação ativa das crianças durante processo educativo, permitindo que estudantes assumam papel mais protagonista na construção do conhecimento.

As metodologias tradicionais baseadas apenas na repetição e memorização muitas vezes tornam aprendizagem cansativa e desmotivadora para as crianças, dificultando desenvolvimento do interesse pela leitura e pela escrita.

Por outro lado, utilização de jogos pedagógicos, músicas, histórias, dramatizações e atividades recreativas torna processo de alfabetização mais dinâmico e significativo para os estudantes.

A contação de histórias representa importante recurso pedagógico para desenvolvimento da alfabetização e do letramento, considerando que estimula imaginação, criatividade, oralidade e interesse das crianças pelo universo da leitura.

Quando crianças participam de experiências relacionadas à literatura infantil, elas ampliam vocabulário, desenvolvem capacidade de interpretação e fortalecem relação afetiva com livros e práticas de leitura.

Além disso, literatura infantil contribui para desenvolvimento emocional e social das crianças, permitindo reflexão sobre sentimentos, valores, comportamentos e situações presentes no cotidiano social.

Outro recurso importante no processo de alfabetização refere-se às músicas e cantigas infantis, considerando que atividades musicais favorecem percepção auditiva, consciência fonológica e desenvolvimento da linguagem oral durante experiências educativas.

As rimas, repetições sonoras e brincadeiras musicais auxiliam crianças na identificação de sons, sílabas e palavras, fortalecendo desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

A consciência fonológica possui grande importância no processo de alfabetização, considerando que capacidade de identificar sons da fala contribui significativamente para compreensão do sistema de escrita alfabética.

Nesse contexto, utilização do lúdico favorece desenvolvimento dessas habilidades de maneira prazerosa e significativa, respeitando características e necessidades da infância contemporânea.

Outro aspecto relevante refere-se à utilização dos jogos pedagógicos durante processo de alfabetização e letramento, considerando que atividades recreativas estimulam raciocínio lógico, atenção, memória e concentração das crianças no ambiente escolar.

Os jogos também favorecem desenvolvimento da autonomia e da resolução de problemas, permitindo que estudantes construam conhecimentos de maneira ativa e participativa durante experiências educativas.

Além disso, práticas lúdicas possibilitam adaptação das atividades conforme necessidades individuais dos estudantes, favorecendo inclusão e participação de todas as crianças no ambiente escolar.

A alfabetização deve ocorrer de maneira contextualizada e significativa, permitindo que crianças compreendam relação entre leitura, escrita e situações presentes no cotidiano social.

Nesse sentido, o letramento possibilita desenvolvimento de competências relacionadas ao uso social da linguagem, favorecendo participação crítica e consciente das crianças nas práticas sociais contemporâneas.

Outro aspecto importante refere-se ao papel do professor durante processo de alfabetização e letramento, considerando que educador atua como mediador das aprendizagens e responsável pela organização das experiências pedagógicas realizadas em sala de aula.

O docente precisa planejar atividades criativas, participativas e adequadas às necessidades dos estudantes, buscando estratégias capazes de despertar interesse das crianças pela leitura e pela escrita.

Entretanto, muitos professores ainda enfrentam dificuldades relacionadas à utilização das práticas lúdicas no contexto escolar, especialmente devido à falta de formação adequada e ausência de recursos pedagógicos nas instituições educacionais.

A formação continuada dos educadores representa elemento fundamental para fortalecimento das práticas pedagógicas inovadoras voltadas para alfabetização e letramento no ambiente escolar contemporâneo.

Além disso, torna-se necessário desenvolvimento de políticas públicas educacionais capazes de incentivar utilização das metodologias participativas e melhoria da qualidade da educação básica brasileira.

Outro desafio importante refere-se à permanência de práticas pedagógicas tradicionais centradas apenas na transmissão de conteúdos e na realização de atividades mecânicas durante processo educativo.

A educação contemporânea exige construção de práticas mais flexíveis, humanizadas e alinhadas às necessidades das crianças, valorizando participação ativa dos estudantes durante processo de aprendizagem.

Nesse contexto, as metodologias ativas apresentam grande contribuição para alfabetização e letramento, considerando que favorecem protagonismo infantil e desenvolvimento da aprendizagem significativa no ambiente escolar.

As crianças aprendem melhor quando participam ativamente das experiências educativas, experimentando situações concretas relacionadas à leitura, à escrita e à comunicação oral durante cotidiano escolar.

Outro aspecto importante refere-se à participação da família durante processo de alfabetização, considerando que acompanhamento familiar fortalece desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita no cotidiano infantil.

Quando família e escola trabalham de maneira colaborativa, as crianças sentem-se mais motivadas e seguras durante processo educativo, favorecendo construção das aprendizagens escolares.

O incentivo à leitura no ambiente familiar contribui significativamente para desenvolvimento do interesse das crianças pelos livros e pelas práticas relacionadas ao universo letrado.

As experiências de leitura compartilhada entre pais e filhos fortalecem vínculos afetivos e favorecem desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e da criatividade durante infância.

Além disso, participação da família possibilita acompanhamento mais próximo do desenvolvimento das crianças e contribui para identificação das dificuldades de aprendizagem presentes durante processo de alfabetização.

Outro ponto relevante refere-se à importância da ludicidade para inclusão escolar, considerando que atividades recreativas favorecem participação de todas as crianças nas experiências pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

As práticas lúdicas possibilitam adaptação das atividades conforme necessidades individuais dos estudantes, respeitando ritmos de aprendizagem e potencialidades de cada criança.

Nesse sentido, o brincar representa importante instrumento para construção de práticas pedagógicas inclusivas, democráticas e comprometidas com valorização da diversidade presente no contexto escolar contemporâneo.

Outro aspecto importante refere-se à relação entre ludicidade e desenvolvimento emocional das crianças durante processo de alfabetização e letramento.

As atividades lúdicas favorecem expressão de sentimentos, fortalecimento da autoestima e desenvolvimento da confiança dos estudantes nas experiências escolares relacionadas à leitura e à escrita.

Quando aprendizagem ocorre de maneira prazerosa e acolhedora, as crianças sentem-se mais motivadas para participar das atividades pedagógicas e enfrentar desafios presentes no processo educativo.

Além disso, o lúdico contribui para redução da ansiedade e do medo relacionados às dificuldades de aprendizagem, tornando ambiente escolar mais acolhedor e significativo para os estudantes.

A escola precisa compreender infância como período marcado pela curiosidade, imaginação e necessidade de movimento, permitindo desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas às características infantis.

Nesse contexto, brincar e aprender devem caminhar juntos durante processo educativo, favorecendo construção do conhecimento de maneira significativa e prazerosa para as crianças.

Outro desafio importante refere-se à necessidade de reorganização curricular das instituições escolares, considerando que muitas propostas pedagógicas ainda priorizam ensino tradicional e pouco valorizam utilização das práticas lúdicas durante alfabetização.

A construção de currículos mais flexíveis e participativos possibilita desenvolvimento de experiências educativas mais contextualizadas e alinhadas às necessidades da infância contemporânea.

Além disso, utilização do lúdico contribui para fortalecimento das competências socioemocionais das crianças, considerando que brincadeiras e jogos favorecem desenvolvimento da cooperação, da empatia e do respeito às diferenças.

As práticas coletivas permitem que estudantes aprendam a compartilhar materiais, resolver conflitos e trabalhar em equipe durante experiências educativas desenvolvidas no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante refere-se ao uso das tecnologias digitais no processo de alfabetização e letramento, considerando que recursos tecnológicos podem ser utilizados de maneira lúdica e pedagógica para fortalecimento das aprendizagens escolares.

Jogos educativos digitais, vídeos, músicas e aplicativos interativos despertam interesse das crianças e favorecem desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita durante processo educativo.

Entretanto, utilização das tecnologias deve ocorrer de maneira planejada e equilibrada, considerando objetivos pedagógicos e necessidades das crianças durante experiências escolares.

Outro ponto importante refere-se à necessidade de valorização da literatura infantil no contexto escolar, considerando que contato frequente com livros contribui para formação de leitores críticos, criativos e participativos na sociedade contemporânea.

A leitura deve ser incentivada desde primeiros anos da infância, permitindo que crianças desenvolvam relação afetiva e prazerosa com universo literário durante trajetória escolar.

Nesse sentido, o professor possui papel fundamental na mediação das experiências de leitura realizadas em sala de aula, incentivando participação e interesse das crianças pelas práticas literárias.

As bibliotecas escolares também representam espaços importantes para fortalecimento do letramento e desenvolvimento das práticas relacionadas à leitura durante cotidiano educacional.

Outro aspecto importante refere-se à avaliação da aprendizagem durante processo de alfabetização e letramento, considerando que avaliação deve ocorrer de maneira contínua, diagnóstica e formativa.

A avaliação não deve estar baseada apenas em resultados quantitativos, mas na observação do desenvolvimento das habilidades, das potencialidades e das dificuldades apresentadas pelas crianças durante processo educativo.

Nesse contexto, práticas lúdicas também podem ser utilizadas como instrumentos avaliativos, permitindo observação mais significativa das aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes.

Além disso, o lúdico favorece construção de ambientes escolares mais acolhedores, participativos e motivadores, contribuindo para melhoria da qualidade da educação básica contemporânea.

Outro aspecto relevante refere-se à importância do brincar para desenvolvimento da criatividade infantil, considerando que imaginação e fantasia contribuem para construção das aprendizagens relacionadas à leitura e à escrita.

As crianças aprendem melhor quando possuem liberdade para criar, experimentar e participar ativamente das experiências pedagógicas realizadas no ambiente escolar.

A alfabetização precisa ser compreendida como processo humano, social e cultural relacionado às experiências vivenciadas pelas crianças durante infância e cotidiano escolar.

Portanto, utilização do lúdico no processo de alfabetização e letramento representa importante estratégia pedagógica para fortalecimento da aprendizagem significativa, do desenvolvimento integral e da formação crítica das crianças na educação contemporânea.

Conclui-se que brincadeiras, jogos, músicas, literatura infantil e atividades recreativas contribuem significativamente para desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita, favorecendo construção de práticas educativas mais humanizadas, inclusivas e comprometidas com necessidades da infância atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e o letramento representam processos fundamentais para formação educacional das crianças, considerando que desenvolvimento da leitura e da escrita possibilita maior participação social, construção do conhecimento e desenvolvimento da autonomia durante trajetória escolar e vida em sociedade.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que utilização do lúdico no processo de alfabetização contribui significativamente para fortalecimento da aprendizagem significativa, tornando experiências educativas mais prazerosas, participativas e contextualizadas com realidade infantil.

As atividades lúdicas despertam interesse, criatividade, curiosidade e motivação das crianças, favorecendo desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais durante processo educativo na educação básica.

Além disso, verificou-se que brincadeiras, jogos pedagógicos, músicas, contação de histórias e atividades recreativas representam importantes ferramentas pedagógicas para desenvolvimento da leitura, da escrita e da comunicação oral no ambiente escolar contemporâneo.

O brincar possibilita que as crianças aprendam de maneira natural e significativa, considerando que durante atividades lúdicas elas interagem, experimentam, criam hipóteses, resolvem problemas e constroem conhecimentos relacionados ao cotidiano social e escolar.

Outro aspecto importante identificado durante pesquisa refere-se à relação entre alfabetização e letramento, considerando que aprender a ler e escrever não significa apenas memorizar códigos linguísticos, mas compreender usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos da sociedade.

Nesse sentido, utilização do lúdico favorece aproximação entre conteúdos escolares e experiências vivenciadas pelas crianças, permitindo construção de aprendizagens mais contextualizadas e significativas durante processo educativo.

A pesquisa também evidenciou importância do papel do professor no desenvolvimento das práticas lúdicas relacionadas à alfabetização, considerando que educador atua como mediador do conhecimento e responsável pela organização das experiências pedagógicas realizadas em sala de aula.

O professor possui responsabilidade de planejar atividades criativas, dinâmicas e adequadas às necessidades das crianças, favorecendo participação, interação social e desenvolvimento da aprendizagem significativa no ambiente escolar.

Entretanto, verificou-se que muitas instituições educacionais ainda apresentam práticas pedagógicas tradicionais baseadas apenas na repetição, memorização e utilização excessiva de atividades mecânicas durante processo de alfabetização.

Essas metodologias tradicionais muitas vezes tornam aprendizagem cansativa e desmotivadora para as crianças, dificultando desenvolvimento do interesse pela leitura, pela escrita e pelas experiências escolares.

Diante dessa realidade, torna-se necessário ampliar discussões sobre importância da ludicidade no contexto educacional e incentivar utilização de metodologias mais inovadoras, participativas e humanizadas no processo de alfabetização e letramento.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que atividades lúdicas favorecem desenvolvimento das competências socioemocionais, considerando que durante brincadeiras e jogos as crianças aprendem a compartilhar, respeitar regras, trabalhar em equipe e resolver conflitos nas interações sociais.

Além disso, as práticas lúdicas contribuem para fortalecimento da autoestima e da confiança dos estudantes, permitindo maior participação durante atividades pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

A pesquisa também destacou importância da participação da família durante processo de alfabetização, considerando que acompanhamento familiar fortalece aprendizagem e contribui para desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita no cotidiano infantil.

Quando escola e família trabalham de maneira colaborativa, as crianças sentem-se mais motivadas e seguras durante processo educativo, favorecendo construção de experiências escolares mais positivas e significativas.

Outro ponto importante refere-se à necessidade de formação continuada dos professores para utilização adequada das atividades lúdicas no processo de alfabetização, considerando que muitos educadores ainda enfrentam dificuldades relacionadas ao planejamento das práticas pedagógicas inovadoras.

A formação docente deve contemplar estudos sobre ludicidade, alfabetização, letramento e metodologias ativas capazes de favorecer melhoria da qualidade da educação básica contemporânea.

Além disso, torna-se necessário que instituições escolares ofereçam recursos pedagógicos adequados e ambientes estimulantes capazes de favorecer desenvolvimento das atividades lúdicas durante processo educativo.

Apesar dos desafios encontrados na realidade educacional brasileira, verificou-se que utilização do lúdico apresenta inúmeras contribuições para fortalecimento da aprendizagem significativa e desenvolvimento integral das crianças durante alfabetização.

As experiências lúdicas favorecem construção de ambientes escolares mais acolhedores, participativos e motivadores, permitindo que crianças aprendam de maneira prazerosa e significativa durante anos iniciais da escolarização.

Outro aspecto importante refere-se ao fato de que ludicidade contribui para redução das dificuldades de aprendizagem, considerando que atividades recreativas tornam conteúdos mais acessíveis e despertam maior interesse dos estudantes pelas práticas educativas.

Conclui-se que utilização do lúdico no processo de alfabetização e letramento representa importante estratégia pedagógica para desenvolvimento da aprendizagem significativa, da criatividade, da autonomia e da participação das crianças, contribuindo para construção de práticas educativas mais humanizadas, inclusivas e alinhadas às necessidades da infância contemporânea.

REFERÊNCIAS

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

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

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.



ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MATHEMATICS TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

PAULA RENATA ARAÚJO FERRO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade São Paulo (ano de conclusão 2015); Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

O ensino de matemática na Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e na formação inicial das habilidades lógico-matemáticas das crianças. Este trabalho de conclusão de curso aborda a importância de práticas pedagógicas lúdicas e significativas que respeitem o contexto sociocultural e as necessidades das crianças nessa etapa inicial da educação. Com base em uma abordagem qualitativa, a pesquisa explora estratégias didáticas como jogos, brincadeiras, músicas e atividades interativas, que estimulam a curiosidade, o raciocínio lógico, a criatividade e a resolução de problemas. Além disso, discute o papel do professor como mediador no processo de construção do conhecimento matemático, enfatizando a necessidade de formação continuada para que os educadores possam planejar e implementar propostas inovadoras e adequadas à faixa etária. Os resultados apontam que a introdução da matemática de forma contextualizada e prazerosa contribui para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo habilidades como contagem, classificação, comparação, noção de quantidade e relações espaciais. Conclui-se que o ensino de matemática na Educação Infantil deve priorizar a vivência e a experimentação, promovendo um aprendizado significativo que servirá de base para o futuro desempenho escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil; Matemática; Ensino Lúdico; Desenvolvimento Cognitivo; Formação Docente.

ABSTRACT

Mathematics education in early childhood plays a fundamental role in children's cognitive development and the initial formation of their logical-mathematical skills. This study addresses the importance of playful and meaningful pedagogical practices that respect the sociocultural context and the needs of children at this early stage of education. Based on a qualitative approach, the research explores didactic strategies—such as games, play, music, and interactive activities—that stimulate curiosity, logical reasoning, creativity, and problem-solving. Furthermore, it discusses the teacher's role as a mediator in the process of constructing mathematical knowledge, emphasizing the need for continuing education so that educators can plan and implement innovative, age-appropriate activities. The results indicate that introducing mathematics in a contextualized and enjoyable manner contributes to the child's holistic development, fostering skills such as counting, classification, comparison, the concept of quantity, and spatial relations. The study concludes that mathematics education in early childhood should prioritize hands-on experience and experimentation, promoting meaningful learning that serves as a foundation for future academic performance.

Keywords: Early Childhood Education; Mathematics; Play-based Teaching; Cognitive Development; Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A matemática está presente em diversos aspectos da vida cotidiana, sendo uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da resolução de problemas e da organização do pensamento. Na Educação Infantil, essa área do conhecimento desempenha um papel fundamental, pois é nesse período que as crianças começam a construir as bases de seu aprendizado, explorando conceitos matemáticos de forma natural por meio de brincadeiras, jogos e interações com o ambiente.

O ensino de matemática nessa etapa deve ir além da memorização de números ou símbolos, buscando promover experiências significativas que respeitem o ritmo e o contexto sociocultural das crianças. Por meio de estratégias lúdicas e práticas interativas, é possível estimular a curiosidade, a criatividade e a autonomia, preparando os pequenos para enfrentar desafios futuros de forma crítica e confiante.

Este trabalho tem como objetivo investigar a importância do ensino de matemática na Educação Infantil e propor práticas pedagógicas que favoreçam o aprendizado de maneira prazerosa e

contextualizada. A pesquisa também aborda o papel do professor como mediador no processo de construção do conhecimento, destacando a relevância de sua formação contínua para planejar e implementar atividades inovadoras.

Assim, o estudo busca contribuir para a reflexão e a melhoria das práticas pedagógicas, destacando como a matemática pode ser inserida de forma dinâmica no cotidiano das crianças, promovendo o desenvolvimento integral e despertando o interesse pela aprendizagem desde os primeiros anos escolares.

DESENVOLVIMENTO

O ensino de matemática na educação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo das crianças, pois é por meio de conceitos matemáticos que elas começam a entender melhor o mundo ao seu redor. No entanto, é importante destacar que, nesta fase, a matemática não deve ser vista apenas como a simples aplicação de fórmulas ou memorização de números, mas como uma área do conhecimento que oferece possibilidades de exploração e descobertas lúdicas. A criança aprende de forma significativa e prazerosa quando a matemática está conectada a suas experiências cotidianas, suas brincadeiras e interações sociais.

Na educação infantil, é fundamental que o ensino de matemática esteja integrado ao cotidiano da criança. A matemática pode surgir em diversas situações do dia a dia, como nas brincadeiras de faz de conta, na contagem de objetos, na organização de brinquedos por cores ou tamanhos, e até nas interações com os colegas. As crianças precisam vivenciar a matemática de forma concreta e prática, sem a pressão de seguir regras abstratas e rígidas, típicas da matemática mais avançada. A ideia é que a criança se envolva em situações que despertem seu interesse e curiosidade, permitindo que ela desenvolva uma compreensão natural dos conceitos matemáticos.

Por exemplo, atividades como jogos de contagem, exploração de formas geométricas, medição de distâncias ou de volumes, e o reconhecimento de padrões são formas eficazes de introduzir a matemática na educação infantil. Nessa fase, o uso de materiais manipulativos é essencial, pois permite que a criança experimente os conceitos de maneira concreta. Materiais como blocos de montar, fitas métricas, pesos e objetos diversos para medição, bem como jogos de tabuleiro, oferecem uma experiência sensorial e prática que facilita a aprendizagem.

A matemática na educação infantil deve estar integrada ao momento lúdico, pois é por meio das brincadeiras que as crianças exploram suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Brincadeiras como "a loja", onde as crianças podem "comprar" e "vender" itens, promovem a contagem, o entendimento do valor de troca e do uso do dinheiro, enquanto brincadeiras de construção com blocos incentivam o raciocínio espacial e a noção de formas e tamanhos. Jogos de tabuleiro, como dominó ou bingo, também são excelentes ferramentas para o desenvolvimento de habilidades matemáticas, pois estimulam a contagem, a observação de padrões e a noção de probabilidade e estatísticas de maneira divertida.

Além disso, a matemática pode ser explorada em atividades como a música, onde as crianças aprendem a identificar ritmos, padrões e sequências. O cantar de músicas que envolvem números ou rimas numéricas também ajuda as crianças a associar o conceito de quantidade de uma maneira mais natural.

Na educação infantil, o ensino da matemática deve introduzir a noção de números e suas relações de maneira gradual e intuitiva. A compreensão dos números começa com a contagem de objetos, inicialmente de forma concreta, e depois, progressivamente, de maneira abstrata. As crianças devem aprender a contar de forma sequencial, mas também a compreender a quantidade associada a cada número, ou seja, o conceito de cardinalidade.

O reconhecimento e a escrita dos números também devem ser trabalhados de forma lúdica. Atividades como jogos de memória com números, quebra-cabeças numéricos e desenhos que envolvem quantidades ajudam a criança a internalizar os símbolos numéricos e a associá-los a quantidades específicas. As operações básicas, como a adição e a subtração, também podem ser introduzidas de forma lúdica, por meio de histórias, jogos e situações que envolvem "dá e recebe", facilitando a compreensão dos conceitos de somar e subtrair.

Por exemplo, em um jogo de "a loja", onde a criança deve somar e subtrair o valor das compras, ela está praticando essas operações matemáticas de maneira concreta, sem a necessidade de entender fórmulas ou abstracções. O uso de recursos visuais, como ábacos, quadros de contagem ou cartões ilustrados, também pode ser útil para a compreensão dessas operações.

A geometria na educação infantil deve ser abordada de forma intuitiva e relacionada às experiências cotidianas das crianças. As crianças devem ser incentivadas a explorar e identificar formas geométricas em seu ambiente, como quadrados, círculos, triângulos, retângulos, e outras formas simples. Essa exploração pode ocorrer por meio de atividades como a construção de figuras com blocos, a pintura de formas geométricas ou até mesmo a criação de formas com o próprio corpo.

Além disso, a noção de simetria, tamanho, posição e orientação deve ser trabalhada desde cedo. Brincadeiras que envolvem a construção de caminhos, a localização de objetos em relação uns aos outros, ou jogos de "siga a linha", estimulam a percepção espacial da criança. Atividades como a montagem de quebra-cabeças, a exploração de labirintos e a utilização de mapas também ajudam a desenvolver a noção de espaço e direção.

A educação infantil é um momento crucial para desenvolver o pensamento geométrico das crianças, uma vez que essas noções serão fundamentais para a resolução de problemas mais complexos nas etapas seguintes da educação.

Na educação infantil, as atividades de medição ajudam a criança a entender as diferenças de tamanho, comprimento, volume e peso. Essas atividades podem ser realizadas de maneira prática, com o uso de materiais concretos, como fitas métricas, balanças e recipientes com diferentes volumes. As crianças podem, por exemplo, comparar a altura de objetos, medir o comprimento de uma corda ou até realizar atividades de cozinha, onde podem medir ingredientes e perceber diferenças de volume e peso.

A noção de tempo também é importante nesta fase, e pode ser trabalhada por meio de atividades como a organização de rotinas diárias, o uso de relógios para entender as horas e os minutos, e até mesmo a associação de atividades com diferentes durações (por exemplo, "isso vai durar mais tempo do que aquilo"). Essas atividades são fundamentais para o desenvolvimento da percepção temporal, algo que estará relacionado com a compreensão de conceitos como sequenciamento e organização.

O papel do educador na educação infantil é fundamental para o sucesso do ensino de matemática. Ele deve criar um ambiente estimulante, com materiais e recursos adequados, e ser capaz de proporcionar atividades que envolvam a criança de maneira ativa e participativa. O educador deve ser paciente e respeitar o ritmo de cada criança, incentivando a exploração e a curiosidade, sem pressa para que a criança "saiba" a resposta correta. A avaliação também deve ser contínua e formativa, observando o progresso das crianças e ajustando as atividades conforme necessário.

Além disso, o educador deve ser capaz de identificar as diversas formas de expressão e raciocínio das crianças e trabalhar com elas de maneira criativa, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas. É importante que o educador também tenha uma compreensão de como a matemática pode ser trabalhada em diferentes contextos culturais e sociais, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação matemática de qualidade.

O ensino de matemática na educação infantil deve ser uma experiência rica e prazerosa, que respeite o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. A matemática, quando bem trabalhada, contribui não apenas para o desenvolvimento de habilidades numéricas, mas também para o aprimoramento do pensamento lógico, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas. A abordagem lúdica e contextualizada torna o ensino mais significativo, preparando a criança para desafios matemáticos mais complexos nas fases posteriores da educação.

A aprendizagem matemática deve ser uma jornada de descoberta, onde a criança é vista como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, envolvida em atividades que despertam seu interesse, sua curiosidade e seu prazer em aprender.

Nos tempos atuais, a tecnologia também pode ser uma ferramenta valiosa no ensino de matemática na educação infantil. Aplicativos educacionais, jogos interativos e recursos digitais oferecem uma maneira divertida e envolvente de trabalhar conceitos matemáticos. A tecnologia, quando usada de forma consciente e equilibrada, pode proporcionar novas formas de interação e exploração para as crianças, permitindo que elas pratiquem habilidades matemáticas de maneira mais dinâmica e personalizada.

Por exemplo, aplicativos de matemática que envolvem resolução de problemas, jogos de contagem ou identificação de formas geométricas ajudam a criança a praticar conceitos de forma repetitiva e em um ambiente de aprendizagem que pode ser ajustado ao seu ritmo. Além disso, vídeos educativos que mostram histórias ou personagens resolvendo problemas matemáticos também podem ser recursos atraentes para despertar o interesse das crianças por esse conteúdo.

No entanto, é importante lembrar que a tecnologia deve ser apenas um complemento, não substituindo a interação direta, o brincar físico e a manipulação de objetos concretos. O educador deve

sempre garantir que o uso da tecnologia seja balanceado e não interfira no desenvolvimento social e emocional da criança.

Embora o ensino de matemática na educação infantil ofereça imensas oportunidades de aprendizagem, ele também enfrenta desafios. Um dos maiores desafios é o de superar a ideia de que a matemática é uma disciplina difícil e que só pode ser aprendida de forma abstrata. A resistência de crianças, e até de educadores, ao ensino de matemática de forma lúdica e concreta, muitas vezes está relacionada a essa visão distorcida da disciplina.

Outro desafio é garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem social ou cultural, tenham as mesmas oportunidades de aprender matemática. Diferenças no acesso a recursos, como livros, brinquedos educativos ou tecnologia, podem criar disparidades no aprendizado. O educador precisa estar atento a essas desigualdades e trabalhar para garantir que todos os alunos possam explorar e desenvolver suas habilidades matemáticas de maneira equitativa.

Além disso, o ensino de matemática na educação infantil deve ser sensível à diversidade. As crianças vêm de diferentes contextos culturais, e suas experiências e formas de pensar sobre o mundo podem influenciar a maneira como elas percebem e se relacionam com a matemática. Atividades que envolvem números e quantidades podem ser feitas de maneira a integrar as vivências e valores de cada criança, proporcionando um ensino mais inclusivo e respeitoso.

Em um ambiente multicultural, o ensino de matemática também pode ser enriquecido por meio da consideração das diferentes formas de aprender e pensar sobre matemática em diversas culturas. Algumas culturas têm diferentes sistemas numéricos, métodos de medição e organização do tempo, por exemplo. O educador pode, de forma criativa, explorar essas diferenças, integrando essas perspectivas culturais ao currículo de matemática.

Ao explorar a matemática de uma maneira contextualizada e multicultural, as crianças podem compreender que a matemática não é uma disciplina rígida e universal, mas que, ao longo da história, diferentes culturas contribuíram para o conhecimento matemático de maneiras únicas. Isso pode ser feito por meio da contação de histórias, da exploração de músicas e jogos populares de diferentes países, ou até mesmo da utilização de materiais pedagógicos que representem diversas culturas.

A avaliação no ensino de matemática na educação infantil deve ser contínua, formativa e focada no processo de aprendizagem da criança, em vez de se concentrar apenas nos resultados finais. O objetivo da avaliação deve ser observar o progresso das crianças e identificar as dificuldades ou necessidades específicas de cada uma. A avaliação deve ser feita de forma lúdica, por meio de observação direta durante as atividades, interações com os colegas e na resolução de problemas matemáticos.

O educador pode utilizar diferentes ferramentas para registrar o desenvolvimento das habilidades matemáticas das crianças, como portfólios de aprendizagem, registros fotográficos de atividades ou pequenas entrevistas que permitam à criança expressar seu entendimento sobre os conceitos trabalhados. Esse tipo de avaliação, mais focada no processo e nas descobertas das crianças, permite uma compreensão mais profunda de como elas estão aprendendo e onde podem precisar de mais apoio.

O ensino de matemática na educação infantil é uma construção contínua, onde a criança, a partir de suas experiências cotidianas e interações com o mundo ao seu redor, desenvolve suas primeiras noções matemáticas. A matemática não deve ser vista como um conjunto de regras abstratas a serem memorizadas, mas como uma linguagem e uma ferramenta para resolver problemas e entender melhor a realidade. O educador tem um papel essencial em proporcionar um ambiente estimulante, lúdico e respeitoso, onde as crianças possam explorar e aprender matemática de forma significativa e prazerosa.

Ao integrar a matemática ao brincar, à exploração e ao cotidiano, e ao adotar uma abordagem sensível e inclusiva, o ensino de matemática na educação infantil pode despertar o interesse e a curiosidade das crianças, preparando-as para o aprendizado mais avançado nas etapas seguintes da educação. Mais do que ensinar números e operações, é fundamental proporcionar às crianças as bases para o pensamento lógico, a resolução de problemas e a criatividade, habilidades que serão valiosas em todas as áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de matemática na educação infantil é uma parte essencial do desenvolvimento cognitivo das crianças, proporcionando a elas as primeiras ferramentas para compreender o mundo ao seu redor de maneira lógica e estruturada. Ao longo dessa fase, é crucial que a matemática seja abordada de forma lúdica, significativa e conectada às experiências cotidianas das crianças. Essa abordagem permite que as crianças construam o conhecimento matemático de forma concreta e natural, sem a pressão da abstração que virá nas etapas seguintes da aprendizagem.

A matemática na educação infantil não se limita à contagem e às operações básicas, mas envolve o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais amplas, como a resolução de problemas, a percepção espacial, o raciocínio lógico e a capacidade de reconhecer padrões. Essas habilidades são fundamentais não apenas para o sucesso na matemática, mas para o desenvolvimento de uma mentalidade crítica e criativa que pode ser aplicada em diversos contextos da vida cotidiana.

É importante destacar que o papel do educador é essencial nesse processo. O educador deve criar um ambiente de aprendizagem que seja estimulante, inclusivo e que valorize a curiosidade das crianças. Ele precisa ser capaz de identificar as diferentes formas de aprendizagem de cada criança e promover práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades, respeitando o ritmo e os interesses individuais.

Além disso, a utilização de recursos concretos, como materiais manipulativos, jogos e atividades que envolvam o corpo e a mente, é fundamental para que a matemática seja vivenciada de maneira prática e significativa. A tecnologia também pode ser uma aliada, desde que seja usada de forma equilibrada, sem substituir o aprendizado direto e interativo.

A matemática na educação infantil deve ser integrada de maneira holística ao processo educativo, envolvendo não apenas a criança individualmente, mas também a sua interação com os outros e com o ambiente ao seu redor. Dessa forma, o aprendizado matemático se torna não só uma habilidade

acadêmica, mas uma ferramenta para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas que serão fundamentais ao longo da vida da criança.

Em suma, o ensino de matemática na educação infantil é muito mais do que o simples ensino de números e operações. Trata-se de uma formação integral que contribui para a construção de uma visão mais clara e lógica do mundo, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem envolvente e exploratório, o educador contribui para que as crianças desenvolvam uma base sólida para o aprendizado matemático nas etapas posteriores, além de promover a confiança e o prazer pela aprendizagem. É importante também considerar que, no ensino de matemática na educação infantil, a construção de uma mentalidade positiva em relação à disciplina é essencial. Muitas vezes, crianças desenvolvem uma aversão à matemática por causa de experiências negativas em idades mais avançadas, como a dificuldade em entender conceitos abstratos e a pressão por resultados rápidos. Portanto, a maneira como a matemática é apresentada na infância — de forma lúdica, descontraída e integrada à vida cotidiana — tem um papel fundamental em moldar a visão da criança sobre a disciplina.

Além disso, a matemática é uma ferramenta poderosa para a construção do pensamento crítico, essencial para que as crianças aprendam a fazer perguntas, resolver problemas e buscar soluções criativas. Quando as crianças são incentivadas a explorar conceitos matemáticos através de suas próprias descobertas e experimentações, elas desenvolvem uma maior confiança em suas habilidades de resolução de problemas e aprendizagem.

A abordagem de ensino, portanto, precisa ser orientada para o desenvolvimento integral da criança, levando em consideração suas necessidades emocionais, cognitivas e sociais. O educador deve ser sensível ao contexto de cada criança, reconhecendo as diferenças individuais e culturais, e promovendo uma aprendizagem que respeite e valorize essas diferenças. Isso implica a criação de um ambiente educacional acolhedor, onde as crianças se sintam seguras e encorajadas a explorar e errar sem medo de julgamento.

Por fim, é crucial que a matemática na educação infantil seja entendida como um processo contínuo e dinâmico, no qual as experiências e descobertas das crianças ao longo do tempo contribuem para a formação de uma base sólida para o aprendizado mais avançado. A educação infantil, quando bem feita, oferece não apenas as bases para a matemática, mas também para o desenvolvimento de habilidades que transcendem a disciplina, como a capacidade de pensar logicamente, trabalhar em equipe, comunicar ideias e buscar soluções criativas. Dessa forma, a matemática se torna um alicerce fundamental para o desenvolvimento global da criança e um convite à exploração contínua do mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://www.bndigital.bn.br. Acesso em: 27 dez. 2024.

CARVALHO, L. M. L. **A matemática na educação infantil: caminhos e possibilidades de ensino**. 2. ed. São Paulo: Editora Universitária, 2019.

FARIA, M. T. **Ensino de matemática na educação infantil: desafios e metodologias**. Campinas: Editora Acadêmica, 2020.

GOLDSCHMIDT, L. **Brincadeiras e práticas pedagógicas na educação infantil: implicações para o ensino de matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

PEREIRA, C. R. **O desenvolvimento matemático na infância: contribuições para o ensino na educação infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.



AVALIAR PARA APRENDER: REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO, QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

ASSESSING TO LEARN: REFLECTIONS ON ASSESSMENT, EDUCATIONAL QUALITY, AND SCHOOL INCLUSION

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 Inglesa da Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2013.

RESUMO

A Avaliação das aprendizagens em nosso país deve migrar de avaliação da aprendizagem para avaliação para a aprendizagem. Este artigo visa apresentar os tipos de avaliação e propõe uma reflexão sobre suas finalidades e contribuições para a melhoria do ensino. Aborda também as avaliações externas nas esferas municipais, estaduais e federais. Também discute as peculiaridades das avaliações para os estudantes AEE.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Avaliação externa; AEE; Aprendizagem; Tipos de avaliação.

ABSTRACT

Assessment of learning in our country needs to shift from "assessment *of* learning" to "assessment *for* learning." This article presents various types of assessment and proposes a reflection on their purposes and contributions to the improvement of teaching. It also addresses external assessments at the municipal, state, and federal levels, and discusses the specificities of assessments for students receiving Specialized Educational Services (AEE).

Keywords: Formative assessment; External assessment; AEE; Learning; Types of assessment.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade principal estudar e questionar o quantitativo e qualitativo de avaliações que são fornecidas aos estudantes de escolas públicas no Brasil. Na última década podemos observar um aumento significativo nas avaliações externas que vem sendo aplicadas nas instituições de ensino em nosso país. E as mesmas de forma direta e indireta vêm moldando o sistema de ensino, e pressionando as secretarias a reformularem currículos. As escolas estão avaliando os estudantes para a evolução do ensino, ou as avaliações estão a serviço de treinamento para avaliações externas que demonstram resultados a nível estadual e federal?

As avaliações internas também são alvo deste estudo. Tipos de avaliações, finalidades e como são e devem ser elaborados e debatidos. Avaliar sem uma finalidade, ou avaliar pura e simplesmente porque é uma obrigação da unidade escolar são debates em mesas de salas de professores.

Este artigo também tratará sobre a invisibilidade de um grupo esquecido nas avaliações, o público AEE. Como este público vem sendo avaliado e como é ofertado a avaliação para eles cotidianamente? Professores adaptam suas avaliações, para cada caso? As avaliações externas consideram esses estudantes, ou enviam avaliações adaptadas? Este público é considerado quando os resultados são divulgados?

Portanto, no decorrer das páginas deste estudo, esperamos que o leitor possa encontrar informações interessantes e relevantes sobre as avaliações, e caso possua alguma dúvida sobre as avaliações externas ou internas, que possam ser sanadas ou ao menos esclarecidas por meio das informações contidas no texto.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

A avaliação por muitos anos fora utilizada como uma punição para estudantes. Professores que desvirtuaram o seu uso e propósito durante anos, acabaram traumatizando crianças e adultos. A avaliação deve ser utilizada como uma potente ferramenta no processo de aprendizagem. Paulo Freire defende a ideia de que a avaliação deve ser uma mediação entre o docente e o discente, para uma educação emancipatória. Jussara Hoffman também defende o conceito de que a avaliação seja parte de todo o processo de educação, abolindo a ideia de avaliação como “prova” ou “exame”, e incorporando a ideia de que a avaliação seja um acompanhamento contínuo.

Diferentes autores definem a avaliação e os processos avaliativos de maneiras diferentes. Embora possam ter diversos nomes, as definições e sugestões de uso são as mesmas. A principal ideia é de que o professor precisa ser um mediador e avaliador. A avaliação não é somente a tarefa daquele dia, mas sim deve ser vista como todo o processo em que o estudante passa aprendendo aquele conteúdo. A avaliação está para o ensino, e não o ensino que está para avaliação. Moretto (2007) nos faz pensar na maneira como escolas tradicionais e conteudistas trabalham no método de memorização, no qual se dá mais valor ao acúmulo de informações. O estudante interioriza informações que muitas vezes ficam isoladas. Serão utilizadas somente para aquele momento, sendo descartada posteriormente, sem nenhum significado para a vida do discente.

As avaliações devem sempre estar a favor da aprendizagem não somente para medir os conhecimentos adquiridos. Quando o professor utiliza a medição somente para atribuir valores ou notas a avaliação não cumpre seu papel formador. É preciso medir ou quantificar também, porque nosso sistema de educação ainda se apega a números e veremos posteriormente como tantas avaliações externas foram inseridas no cotidiano escolar.

Examinar também é muito utilizado por muitos professores, embora seu principal objetivo seja ranquear os estudantes, verificando o desempenho durante o processo avaliativo. Este processo, por muitas vezes também é excludente, visto que por vezes sua principal finalidade é: aprovar ou reprovar. Quem está dentro, ou quem está fora. Este tipo de avalição é o mais utilizado em vestibulares, etec's.

Avaliar é muito mais além do que medir ou examinar, pois é um processo mais amplo que envolve coletar informações, interpretar os resultados e tomar decisões pedagógicas. Luckesi em: **Avaliação da aprendizagem escolar: do passado ao presente** nos ensina que a avaliação que subsidia as decisões, entretanto para chegar a tal ponto, antes devemos percorrer três atos: Conhecer os fatos; conhecer qualidades e valores e, por último, tomar as decisões embasadas. Somente desta forma a avaliação será de caráter formativo, buscando favorecer a qualidade aprendizagem e orientar intervenções.

TIPOS DE AVALIAÇÃO

Existem várias formas de avaliação que contribuem para a evolução do estudante. Todas as vezes em que um professor elabora um exercício, corrige, faz uma atividade diferenciada o estudante pode ser avaliado. Muitas pessoas ainda têm a ideia errônea de que avaliação ainda precisa ser aquele modelo tradicional, com provas de papel, ou questões para responder, quando a avaliação pode e deve ser mais dinâmica, acompanhando as evoluções que a sociedade também teve.

Sobre as avaliações devemos ter em mente que cada tipo de avaliação deve servir para determinado momento do processo de ensino-aprendizagem. Em sua grande maioria, os modelos de avaliação devem servir para fornecer informações para o docente, de forma que este possa, traçar ou corrigir sua rota de aprendizagem. Nos parágrafos a seguir iremos detalhar os tipos de avaliação e sua contribuição para a melhoria da evolução dos estudantes.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Podemos destacar entre os tipos de avaliações a diagnóstica como talvez a mais importante entre elas. Não menosprezando, ou diminuindo a importância das outras avaliações, entretanto caso a avaliação diagnóstica não tenha sido aplicada no início do trabalho, tudo pode ser em vão. A avaliação diagnóstica é a primeira a ser aplicada entre todas. Assim como quando vamos ao médico relatar algum problema de saúde e precisamos saber o que é, no caso da unidade escolar os doutores são os docentes e os pacientes são os estudantes.

Esta avaliação é aplicada sempre no início do ano, ou sempre que for iniciar algum ciclo para identificar quais defasagens ou potencialidades os estudantes têm. Ao contrário de atribuir notas ou conceitos a fim de classificar os discentes, seu propósito será investigativo. Uma preciosa informação para que o docente repense suas práticas educativas.

Para uma avaliação diagnóstica ser bem sucedida, ela deve conter questões variadas, como questões de alternativas e abertas para o estudante redigir. De forma que possam ser identificadas as dificuldades de interpretação de texto ou enunciados, resolução de problemas e/ou raciocínio lógico. Sempre que for elaborar as questões, o profissional devera consultar os documentos norteadores da unidade educacional (Currículo, livro didático e matriz curricular).

AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa faz parte de todo o processo de ensino-aprendizagem, já que é contínua e realizada durante o desenvolvimento das atividades. Durante muito tempo escolas acreditavam que a educação é resultado, e que avaliações precisavam ter notas. A avaliação formativa propõe exatamente o contrário disso. Villas Boas propõe a avaliação formativa como “uma evidência a ser utilizada para ajustar o ensino às necessidades de aprendizagem”, ou seja, a avaliação não precisa constar como um número, mas sim como parte integrante da prática docente, de forma que ele a utilize para reconfigurar o seu trabalho pedagógico, considerando erros e acertos do estudante para rearranjar seu planejamento docente.

A avaliação formativa tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento do estudante durante todo o processo. Ao contrário da avaliação formativa que veremos a seguir, não atribuímos nota na avaliação formativa. Utilizamos este recurso para colher informações sobre o progresso individual e coletivo de nossos discentes. Por ela que conseguiremos monitorar em tempo real os avanços da turma.

AVALIAÇÃO SOMATIVA

Dentre os modelos praticados na educação, um dos quais docentes muito utilizam é a avaliação somativa. Esta normalmente aproxima-se mais dos modelos de exames, nos quais o caráter é classificatório, para demonstrar um resultado ou produto. Após a aplicação desta, os professores costumar atribuir uma nota ou valor sobre erros e acertos dos estudantes.

Este tipo de avaliação, embora seja amplamente utilizado autores renomados criticam a prática desta avaliação justamente por seu caráter seletivo e exclusivo. Segundo Luckesi, ao focar somente no produto, ela desconsidera o processo pelo qual o estudante passou, transformando a avaliação em mercadoria, em um julgamento autoritário. Neste formato tradicional de avaliação, troca-se a aprendizagem por resultado, impedindo correções para as falhas detectadas. O estudante fica carimbado com um número ou resultado, classificado como bom ou ruim. Quando não se utiliza este tipo de avaliação como caráter punitivo ou ameaçador. Professores ameaçam estudantes com prova caso turma não se comporte, gerando ansiedade ou submissão.

Também precisamos relatar que a avaliação somativa é um remédio amargo que às vezes precisamos tomar. As Avaliações externas, por exemplo, em sua grande maioria se utilizam desta ferramenta, pois ajuda as redes a verificarem metas de aprendizagem estipulados para finais de ciclo. Gera estatísticas cruciais para que secretarias de educação criem políticas públicas, programas educacionais e gerem novos investimentos na educação. Há também o lado preparatório para vestibulares, porque quando os estudantes realizam este tipo de avaliações, elas servem como simulados para treinar os estudantes.

AVALIAÇÃO MEDIADORA

Alinhado à perspectiva da avaliação formativa que defende um processo contínuo, a avaliação mediadora instrui o educador em sua postura quanto a avaliação. Entendendo que deve ser um diagnóstico contínuo que acolhe a realidade do estudante, identifica os erros como pontos de partida e orienta novas intervenções pedagógicas até que o aprendizado aconteça. Hoffman divide o processo avaliativo em três passos. Observar o aprendiz, analisar estratégias que foram utilizadas que funcionaram ou não, e após esses fatos tomar decisões. Todo esse conjunto de procedimentos didáticos servirão de embasamento teórico e prático para o docente utilizar em seu replanejamento.

Piaget e Vygotsky também contribuem para estudos sobre a avaliação mediadora, uma vez que estudaram e versaram sobre as interações entre educador x educando. Crianças aprendem observando e interagindo com o universo ao seu redor, portanto cada vez que o docente fizer uma mediação entre as interações é a prática que buscamos. Observou a criança interagindo, avaliou se estava bom ou mau o comportamento e tomou a decisão de mediar a situação.

O conjunto de procedimentos didáticos utilizados devem ser reinventados e adaptados a todo momento, uma vez que a avaliação mediadora do professor não consiste somente em ensinar e corrigir, mas sim mediar para que os estudantes se superem intelectualmente. Não há tempo específico para que a mediação ocorra, assim também Hoffman nos orienta que não deve haver tempo para que a avaliação aconteça. Costumes tradicionais como "avaliação bimestral" ou "avaliação mensal" podem e devem ser abolidos por exercícios rotineiros, testes, fichas, conversas com os estudantes. Como exemplo, trecho de Jussara Hoffman relatando intervenções que podem ser realizadas durante as atividades: "No conjunto de suas ações, entretanto, pode-se perceber sua intenção de ajudar cada criança em suas atividades diferentes, mediando sua compreensão, mediando relações, e dando conta da dinâmica da sala de aula: circulando entre as classes, falando, gesticulando, disponibilizando materiais, dando seu apoio a quem precisa mais, sem deixar de mediar o trabalho de todo o grupo todo o tempo. É o movimento percebido que faz a diferença: viver a espontaneidade de cada momento, estabelecer o múltiplo diálogo com os aprendizes, com a flexibilidade necessária para fazer o desafio diferente a diferentes alunos dentro de um mesmo grupo. Diversificar sem discriminar, sem rotular, sem desrespeitar."

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

Como retratado anteriormente as avaliações devem ser contínuas, e a todo momento os estudantes estão sendo avaliados. Quando respondem oralmente demonstram se tomaram posse ou não do conteúdo. Quando corrigimos exercícios respondidos no caderno. Quando fazem uma redação ou desenho livre podemos até avaliar temperamentos e questões psicológicas. Portanto tudo dentro da sala de aula ou da escola é avaliação, e tudo deve ser considerado. Quando um estudante faz a matrícula na escola, a secretaria avalia o perfil da família baseado na pessoa que veio efetivar a matrícula.

No fazer pedagógico docente, o profissional muitas vezes acompanha estudantes de diferentes níveis, culturas e singularidades, portanto o leque deve estar sempre aberto com muitas possibilidades e níveis de avaliação. A plasticidade que envolve um ambiente favorável a educação é o que diferencia uma avaliação mediadora das demais. Provas objetivas e discursivas, exercícios orais, portfólios, cartazes, observação, seminários, mapas mentais e fichas de registro devem ser consideradas como avaliação.

Quando um professor elabora um exercício, muitos aspectos podem e devem ser considerados neste fazer pedagógico. Cada tipo de questão tem um objetivo. No momento da correção docente avalia não somente o conteúdo. Se está certo ou errado, mas sim todas as habilidades que o estudante mobilizou para encontrar a resposta.

Questão discursiva, por exemplo o docente pode analisar muito mais do que o conteúdo da resposta. O estudante entendeu o que lhe foi proposto? Se não, a intervenção do professor deve ser acerca da interpretação de texto. Passado o momento em que se verificou a interpretação, analisa-se a resposta. Correto ou não? Soube argumentar justificando o porquê de sua afirmação? Contém erros gramaticais? Todos esses pontos podem ser avaliados e mediados pelo professor na correção da atividade.

Ao elaborar exercícios com questões objetivas, o docente analisa a interpretação de texto, e a capacidade de raciocinar do discente. Muitos avaliam essas questões somente como certo ou errado, entretanto, se houver quatro alternativas, mesmo que o estudante não tenha escolhido a questão correta, observa-se que ele conseguiu identificar que outras duas alternativas não eram corretas. Dependendo da disciplina, chegar a resposta correta envolve muitas habilidades envolvidas, como leitura e interpretação de textos. Nas disciplinas de humanas notadamente há textos grandes, nos quais os estudantes precisam inferir, assimilar ou recordar conteúdos já trabalhados. Em disciplinas de exatas, para chegar à resposta correta algumas vezes há cálculos extensos e a mobilização de conteúdos anteriores.

Registros avaliativos menos formais também podem nos dar pistas de como os estudantes estão aprendendo. Pedir para desenharem um mapa mental sobre o que foi estudado nos trará a dimensão de como eles aquiriram o conteúdo. Pedir para que os estudantes se organizem em grupo e apresentem um seminário é uma ótima forma de avaliar. Chamada oral, registro por fichas e observações sistemáticas da participação durante as aulas devem compor o rol de exercícios avaliativos.

Corroborando essas informações, Okuda (2001) propõe alguns cuidados no momento de elaborar uma prova. Deve se pensar em:

Questões devem ser relevantes e ter um significado; deve-se criar situações-problemas inéditas para resolução; as questões devem ser claras e objetivas; deve-se utilizar textos, figuras, mapas e tabelas de maneira inteligente, garantindo que sejam realmente relevantes para a elaboração da questão; deve-se evitar que os estudantes possam encontrar a resposta de uma questão no enunciado de outra; deve-se equilibrar a dificuldade das questões da prova; deve-se pautar as questões da prova em habilidades, conteúdos e metodologias utilizadas em aula; deve-se elaborar diferentes tipos de questões.

AVALIAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Durante muito tempo, os estudantes AEE ficaram à margem dos estudos. Em muitas escolas, se o professor não tivesse um olhar mais sensível, eles não avançavam, pois não havia material adaptado, provas diferenciadas e nem um plano de ensino adaptado para esses estudantes. Atualmente existem leis garantindo a inclusão, permanência e qualidade da educação para todos. O **Decreto Federal nº 12.773/2025** obriga todas as unidades de ensino a elaborarem um PEI (Plano de Ensino Individual). Por meio deste plano de ensino o público AEE será avaliado individualmente, e não mais igual aos demais. A **Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015)** exige a adoção de medidas individualizadas e coletivas, o que inclui explicitamente a flexibilização e adaptação de avaliações e a oferta de recursos de acessibilidade para a realização de provas.

Um dos princípios de avaliar é considerar o educando em sua individualidade e potencialidade criando um ensino personalizado, respeitando as necessidades dos educandos. Tratando-se da educação especial o foco da avaliação além de investigar e potencializar, ela deve eliminar barreiras para a aprendizagem. Durante o processo em que o estudante estiver na unidade, a escola deverá fazer uma entrevista com a família para investigar a criança, e logo em seguida criar o PEI (plano de ensino individualizado). O docente que lecionar para este estudante deve se valer de instrumentos avaliativos diversos como materiais pedagógicos lúdicos, criar circuitos para os estudantes se envolverem e criarem vínculos com todos, flexibilizar o currículo e cobrar que os órgãos forneçam tecnologias assistivas para que seu discente tenha seu direito ao acesso e permanência em igualdade de condições garantidos.

O responsável pela criação e pelo ensino do estudante sempre será o docente. Esta responsabilidade não pode ser transferida para estagiários ou AT como muitos pensam. Contudo, o professor pode contar com uma rede de apoio dentro da escola. Escolas municipais contam com PAEE's (professor atendimento educacional especializado) que ajudam no processo de inclusão de estudantes, auxiliando na criação de conteúdos e instrumentos avaliativos. Setores responsáveis nas diretorias de ensino também devem ser acionados para orientar e subsidiar ações que contemplem o público AEE.

Enfatizando o que cabe ao poder público, também devemos criticar a forma como as secretarias de educação e como o governo federal avalia as melhorias na educação, pois nenhuma avaliação externa contempla o público AEE. Avaliações não chegam à unidade escolar adaptadas. Não há nenhuma flexibilização do currículo, sequer adaptações que contemplem altas habilidades ou baixa visão. Estudantes autistas que por lei tem direito a realizar a avaliação com tempo flexibilizado, e em local diverso são obrigados a realizarem a avaliação nas mesmas condições de neuro típicos.

AVALIAÇÕES EXTERNAS

Avaliações externas são as avaliações em grande escala, organizadas pelos órgãos responsáveis pela educação em nosso país. Prefeituras, estado e a federação se utilizam desse recurso para mensurar a qualidade de educação em nosso país. Na maioria das vezes, essas avaliações são elaboradas pela TRI (Teoria de Resposta ao Item), um método estatístico utilizado para calcular notas e avaliar a coerência das respostas. Algumas avaliações externas também propõem uma produção de texto, adaptada aquele ano ou série em que será aplicada.

O principal objetivo destas avaliações é medir o desempenho dos estudantes, fornecer dados para qualificar profissionais que trabalham nas redes; criar políticas públicas educacionais e sociais; apontar acertos e falhas para gestores e professores otimizarem o processo educacional.

Na rede Municipal de São Paulo, as avaliações externas seguem modelo focado na mensuração do desempenho dos estudantes para um sistema integrado de gestão pedagógica. Prova e Provinha São Paulo seguem sendo o carro chefe, entretanto professores além das avaliações externas, no decorrer do ano também realizam avaliações diagnósticas e sondagens periodicamente, com o intuito de aferir se os estudantes estão evoluindo, sobretudo no ciclo de alfabetização, que compõe o 1,2,3 ano do ensino fundamental.

Tratando especialmente da Prova São Paulo, ela foi criada em 2005 como a principal avaliação externa da rede municipal. Com o intuito de avaliar o desempenho dos estudantes em larga escala, inicialmente nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática seu formato agradou aos gestores, que logo ampliaram sua aplicação para Ciências Sociais e Naturais. Ampliaram as séries de sua aplicação, estendendo aos anos iniciais de fundamental 1, e seguiram o exemplo do Saresp no estado, atrelando seu resultado a um pagamento extra às unidades que obtém resultados maiores. Embora no papel e na lógica meritocrata essa ideia seja excelente, alguns fatores devem ser considerados, como territórios e o número de estudantes AEE que a unidade escolar atende, uma vez que para muitos a prova não vem adaptada.

Nos últimos anos há um movimento de aproximação do estado e prefeitura. Currículos, materiais e avaliações estão sendo compartilhadas nas redes e o governo federal por sua vez, também não quer ficar de fora, uma vez que a federação é responsável por grande fatia financeira e legislativa da educação. Como forma de incentivar as prefeituras a se inscreverem em avaliações externas federais e municipais, repasses financeiros são destinados as redes que aderirem a estas provas. Entretanto

apenas a participação não era suficiente, uma vez que estas avaliações são em larga escala, é necessário que muitos estudantes realizem, portanto, estratégias são utilizadas para que a frequência nos dias da realização das avaliações externas seja igual ou superior a 80% dos estudantes. As provas que ambas as redes aplicam são o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

Criado em 1990, o SAEB é um sistema de avaliação em larga escala do Ministério da Educação (MEC), coordenado pelo INEP. Seu objetivo é medir a qualidade da educação básica brasileira por meio de testes e questionários aplicados a estudantes, professores e gestores. Avalia, principalmente, as aprendizagens em Língua Portuguesa (leitura) e matemática, produzindo indicadores que subsidiam políticas públicas e ações de melhoria da educação.

O SARESP foi criado em 1996 pelo Governo do Estado de São Paulo. É uma avaliação externa aplicada às escolas da rede estadual (e, em alguns anos, também às redes municipais conveniadas). Seu objetivo é diagnosticar o desempenho dos estudantes e acompanhar a evolução da aprendizagem, fornecendo informações para o planejamento pedagógico e para a formulação de políticas educacionais no estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é um direito fundamental dos estudantes, e uma ferramenta potente no processo de ensino e aprendizagem. Valendo-se dos conteúdos abordados neste artigo, analisamos os tipos de avaliações, suas funções, e como otimizar as atividades para que os discentes aprendam mais e melhor.

As avaliações internas das unidades escolares não devem ser demonizadas, a fim de punir os estudantes, mas sim os docentes devem utilizar mais critérios avaliativos, ampliando o leque de possibilidades dos discentes. Avaliação formativa, somativa e diagnóstica devem ser aplicadas bimestralmente, desde que sejam de forma mediadora, contribuindo para a compreensão do conteúdo. Avaliar significa acompanhar, interpretar evidências, identificar avanços e dificuldades e, sobretudo, reorganizar as práticas de ensino de acordo com as necessidades dos estudantes.

O ato de avaliar deve estar essencialmente relacionado à promoção da aprendizagem e à garantia do direito à educação. Para isso, é fundamental que os resultados avaliativos sejam utilizados de forma ética, crítica e pedagógica, servindo como elementos para a reflexão sobre o ensino e não sobre resultados como propõem muitas avaliações externas. Ao avaliar o professor deve reorganizar suas práticas escolares, reconhecendo a diversidade dos discentes que estão em sua turma e comprrender como estes, em suas individualidades aprendem. As avaliações externas e internas, quando bem interpretadas e contextualizadas são importantes instrumentos para uma escola que garanta oportunidades de aprendizagem para todos os matriculados.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Thays de Fatima. ***Atendimento educacional especializado: avaliação pedagógica em estudantes com deficiência intelectual*.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2024.

BRASIL. ***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: 10 ago. 2026.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. ***Parecer CNE/CEB nº 13, de 3 de junho de 2009*.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. ***Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. ***Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva***. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. ***Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. ***Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014***. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

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: 10 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. ***Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017***. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/base-nacional-comum-curricular-bncc/rcp002_17.pdf. Acesso em: 10 ago. 2026.

BRASIL. ***Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018*.** Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

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. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/mec-normas. Acesso em: 10 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, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

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. Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240. Acesso em: 10 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. ***Portaria MEC nº 422, de 15 de maio de 2026.*** Institui normas complementares para a execução da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11241. Acesso em: 10 ago. 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, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva – PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva – Reneei. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/12723. Acesso em: 10 ago. 2026.

HOFFMANN, Jussara. ***Avaliar para promover: as setas do caminho.*** 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. ***Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.*** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORETTO, Vasco Pedro. ***Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas.*** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

OKUDA, M. M. ***Curso de metodologia de avaliação*****. [S. l.]: [s. n.],** 2001. Biblioteca Central da Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS).

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação.** ***Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP.*** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, [s. d.]. Disponível em: https://dados.educacao.sp.gov.br/story/saresp. Acesso em: 10 ago. 2026.

SÃO PAULO (Município). **Secretaria Municipal de Educação.** ***Sistema Educacional de Registro e Aprendizagem – SERAp.*** São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, [s.

d.]. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/sistemas-pedagogicos/serap/. Acesso em: 10 ago. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). ***Sistema de Avaliação da Educação Básica: documentos de referência*****.** Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-documentos-de-referencia-versao-preliminar. Acesso em: 10 ago. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). ***Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica***. Brasília, DF: Inep, [s. d.]. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb. Acesso em: 10 ago. 2026.



USO DE JOGOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

THE USE OF GAMES IN SPECIAL EDUCATION AS AN INCLUSION TOOL FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

PAULO VARGAS RODRIGUES
Graduação em Pedagogia pela UNIP/SP; Licenciado em Educação Especial pela UNICV; Especialista em Educação e Neurociências pela Faculdade Paulista de Comunicação / Psicopedagogia Clínica e Gestão Educacional pela Faconnect/SP; Professor de Educ. Inf. e Ensino Fundamental I na PMSP.

RESUMO

O presente estudo busca responder à seguinte questão: de que maneira os jogos podem contribuir para a inclusão escolar e para o desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista? Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Foram analisados artigos científicos, revisões sistemáticas e publicações acadêmicas relacionadas ao uso de jogos e estratégias de gamificação na educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, buscando identificar contribuições para a inclusão escolar e o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e cognitivas.

Palavras-chave: Educação especial; TEA; Jogos.

ABSTRACT

This study seeks to answer the following question: how can games contribute to school inclusion and the development of social and communication skills in students with Autism Spectrum Disorder? This study is characterized as qualitative bibliographic research. Scientific articles, systematic reviews, and academic publications regarding the use of games and gamification strategies in the education of students with Autism Spectrum Disorder were analyzed, aiming to identify contributions to school inclusion and the development of social, communication, and cognitive skills.

Keywords: Special education; ASD; Games.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, que visa garantir oportunidades justas para todos os alunos independentemente de suas condições individuais, tem sido um foco crescente em vários contextos pedagógicos ao redor do mundo.

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um grande desafio, mas também oferece uma oportunidade de aprimorar as práticas educacionais.

O uso de jogos como ferramentas de inclusão é uma das abordagens que vem ganhando destaque neste campo, pois permite que as crianças participem de atividades lúdicas adaptadas às suas necessidades específicas, promovendo o desenvolvimento de habilidades cruciais (MORAIS et al., 2023; SILVA; COELHO; GODOY, 2022; SILVA; OLIVEIRA; CAMPOS, 2019).

O TEA é caracterizado principalmente por desafios relacionados à comunicação social, à interação social e por padrões comportamentais restritos e repetitivos. Portanto, cabe ao educador criar um ambiente que não só acolha estas diferenças, mas que também utilize métodos inovadores e adaptativos para facilitar a aprendizagem (SANTOS; LIMA; SANTOS, 2020; SILVA; COELHO; GODOY, 2022).

Neste contexto, a utilização de jogos educativos como ferramenta pedagógica ganha importância. Estes jogos, ao integrar elementos lúdicos e educacionais, podem ser especialmente benéficos para crianças com TEA, ajudando-as a melhorar suas habilidades de comunicação e interação social (MORAIS et al., 2023; SANTOS; LIMA; SANTOS, 2020; SILVA; COELHO; GODOY, 2022; SILVA; OLIVEIRA; CAMPOS, 2019).

Diante desse contexto, o presente estudo busca responder à seguinte questão: de que maneira os jogos podem contribuir para a inclusão escolar e para o desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista?

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Foram analisados artigos científicos, revisões sistemáticas e publicações acadêmicas relacionadas ao uso de jogos e estratégias de gamificação na educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, buscando identificar contribuições para a inclusão escolar e o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e cognitivas.

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA

Mediar o conhecimento de estudantes dentro do espectro apresenta uma série de desafios específicos que requerem atenção cuidadosa, adaptações e adequações por parte dos educadores e sistemas de ensino. Com base no estudo de Morais et al. (2020), os principais desafios relatados pelos educadores são: Comunicação, Socialização, Comportamento, Recursos Pedagógicos e Colaboração com as Famílias.

Para além desses eixos, a prática docente cotidiana revela que a mediação pedagógica eficaz esbarra na complexidade de realizar adaptações curriculares significativas, que considerem as singularidades do aluno sem isolá-lo do restante da turma. Soma-se a isso a presença de barreiras atitudinais no ambiente escolar, que muitas vezes subestimam o potencial cognitivo do estudante.

A interação entre pares também se constitui como um cenário desafiador, visto que as dificuldades inerentes à reciprocidade social e à comunicação pragmática demandam uma intervenção docente planejada para evitar o isolamento do aluno durante as atividades coletivas.

Para promover ambientes de aprendizado eficazes, as capacitações dos educadores precisam estar alinhadas aos desafios reais das salas de aula, superando abordagens generalistas para focar em aspectos comportamentais e pedagógicos práticos.

De acordo com Morais et al. (2020), os profissionais frequentemente relatam insegurança para mediar a aprendizagem desses discentes. Apesar da existência de iniciativas de formação continuada, estas tendem a ser muito gerais e não abordam de maneira prática as especificidades e a pluralidade do espectro.

Este cenário sugere uma lacuna significativa entre a teoria oferecida e as exigências práticas do ensino inclusivo, abrindo espaço para a adoção de abordagens lúdicas como pontes de mediação e engajamento para esse perfil de aluno.

Abordar esses desafios requer um compromisso contínuo para adaptar práticas educacionais, estruturar registros e criar um ambiente de aprendizado que seja verdadeiramente inclusivo e acessível para todas as crianças, especialmente aquelas diagnosticadas com TEA (MORAIS et al., 2023; SANTOS; LIMA; SANTOS, 2020).

INCLUSÃO ATRAVÉS DOS JOGOS NA SALA DE AULA E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Jogos e brincadeiras são essenciais na vida das crianças, devendo estar presentes tanto em casa quanto na escola. Eles facilitam o desenvolvimento afetivo e permitem que as crianças se aproximem de seus colegas, descobrindo a importância de cultivar amizades. Ao jogar e brincar, elas ganham experiência, vivenciam diversas situações e desenvolvem habilidades de resolução de problemas (MORAIS et al., 2023; SANTOS; LIMA; SANTOS, 2020).

Os alunos com TEA enfrentam desafios significativos em comunicação e interação social, tornando o ambiente de sala de aula tradicional particularmente desafiador, uma vez que muito da aprendizagem depende da habilidade de interagir com professores e colegas.

A utilização de jogos na educação dessas crianças tem se mostrado uma ferramenta eficaz para facilitar a inclusão e aceitação social, abordando diretamente algumas das barreiras que encontram em ambientes de aprendizagem convencionais.

As dinâmicas lúdicas não apenas envolvem os sujeitos de maneira estruturada e previsível, mas também promovem interações sociais essenciais de maneira controlada e segura, aspectos

fundamentais para discentes que muitas vezes encontram dificuldades em navegar nas complexidades das normas sociais (CAMARGO et al., 2020; PEREIRA; BARWALDT, 2022; SILVA; COELHO; GODOY, 2022).

Uma das principais vantagens dos jogos é a criação de um ambiente estruturado que permite a repetição e a previsibilidade. Crianças no espectro beneficiam-se imensamente de rotinas claras e consistentes, e os jogos frequentemente seguem um conjunto específico de regras e estruturas que podem ajudar a reduzir a ansiedade e melhorar a compreensão das expectativas. Esta estruturação facilita a participação em grupos, permitindo que aprendam a esperar sua vez e sigam procedimentos comuns em interações sociais mais amplas (KOST; CALVE, 2023; SANTOS; LIMA; SANTOS, 2020; SILVA; COELHO; GODOY, 2022).

Os jogos também são uma forma prática de ensinar habilidades sociais, como compartilhar, esperar a vez e negociar, que são frequentemente áreas de dificuldade para esse público. Ao participar de dinâmicas em grupo, essas crianças têm a oportunidade de observar, imitar e praticar tais condutas em um ambiente controlado, o que pode ser generalizado para outras situações cotidianas (KOST; CALVE, 2023; PEREIRA; BARWALDT, 2022; SILVA; COELHO; GODOY, 2022).

Propostas lúdicas que incentivam os participantes a descreverem ações, fazer perguntas ou usar gestos ajudam a expandir o vocabulário e a fluência verbal, sendo particularmente úteis para crianças não verbais ou minimamente verbais, visto que dispositivos eletrônicos e cartões de comunicação facilitam a expressão por meio de símbolos e imagens.

Além disso, a interatividade dos jogos oferece feedback imediato, permitindo que os alunos compreendam as consequências de suas ações comunicativas e ajustem suas interações em tempo real. Jogos de faz-de-conta e de role-playing (interpretação de papéis) são valiosos para o ensino de normas sociais e habilidades pragmáticas, como alternância de turnos e interpretação de pistas sociais não verbais, essenciais para uma comunicação efetiva no dia a dia (KOST; CALVE, 2023; SANTOS; LIMA; SANTOS, 2020; SILVA; COELHO; GODOY, 2022).

Embora os jogos apresentem potencial significativo para favorecer a inclusão, sua eficácia depende rigorosamente do planejamento pedagógico, da mediação docente e da adequação às necessidades específicas de cada estudante.

O uso inadequado, descontextualizado ou sem objetivos educacionais definidos pode reduzir seu potencial inclusivo, transformando a atividade em mero passatempo e esvaziando seu valor de mediação cognitiva.

O potencial inclusivo dos jogos não está apenas no recurso em si, mas na mediação realizada pelo professor. É a intervenção pedagógica que transforma a atividade lúdica em oportunidade de aprendizagem, participação e desenvolvimento social.

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM COMO FUNDAMENTO DA INCLUSÃO

Sob a ótica do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o jogo deixa de ser apenas um recurso isolado para o aluno com TEA e passa a ser uma estratégia que flexibiliza o aprendizado para toda a turma. O DUA baseia-se em uma abordagem educacional que visa criar ambientes curriculares acessíveis a todos, organizando-se a partir de três princípios fundamentais: múltiplos meios de engajamento (o "porquê" da aprendizagem), múltiplos meios de representação (o "quê" da aprendizagem) e múltiplos meios de ação e expressão (o "como" da aprendizagem).

As propostas lúdicas e gamificadas dialogam diretamente com essas premissas. Ao oferecer desafios com níveis graduais e feedbacks imediatos, os jogos fortalecem o engajamento de estudantes neurotípicos e neurodivergentes.

Na representação, o uso de tabuleiros visuais, mídias digitais e cartões de comunicação traduz conteúdos abstratos em estímulos multissensoriais táteis e visuais.

Por fim, a flexibilidade das regras e a diversidade de papéis dentro do jogo garantem caminhos variados de ação e expressão, reduzindo as barreiras curriculares e valorizando as diferentes potencialidades dos estudantes.

A literatura demonstra a eficácia real dessa articulação prática. Pereira e Barwaldt (2022) observaram que estratégias gamificadas estruturadas de forma inclusiva contribuíram diretamente para o aumento do engajamento e da participação ativa dos estudantes nas atividades matemáticas.

Complementarmente, Silva, Coelho e Godoy (2022) identificaram melhora expressiva nas habilidades cognitivas e no interesse pelas atividades escolares gerais quando recursos lúdicos foram integrados de forma planejada.

Assim, a inclusão por meio de jogos permite que os pares neurotípicos compartilhem experiências diretamente com seus colegas com TEA, quebrando preconceitos ao focar nas realizações partilhadas.

A cooperação necessária promove uma compreensão mútua entre os alunos, destacando as capacidades e o suporte coletivo em vez de evidenciar limitações (MORAIS et al., 2023; PEREIRA; BARWALDT, 2022; SILVA; COELHO; GODOY, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados na literatura permitiram constatar que os jogos constituem uma importante ferramenta pedagógica para promover a inclusão de estudantes com TEA, favorecendo o desenvolvimento da comunicação, da interação social e da participação nas atividades escolares.

Dentro da sala de aula, as práticas lúdicas desempenham um papel vital ao oferecer aos alunos a chance de interagir e entender a importância do suporte mútuo na construção de valores e na participação social ativa. É essencial que os educadores definam claramente os objetivos que desejam alcançar com essas propostas.

Durante as atividades, as crianças assumem diversos papéis e aprendem a gerenciar suas emoções e a refletir sobre seus pensamentos, habilidades cruciais para o desenvolvimento pessoal e social.

Apesar dos muitos benefícios, a implementação de jogos como ferramenta educacional requer uma intencionalidade pedagógica clara e uma adaptação cuidadosa para atender às necessidades individuais de cada estudante dentro do espectro.

A seleção e a modificação das atividades devem considerar o desenvolvimento individual e as necessidades específicas, exigindo supervisão constante e ajustes para garantir interações positivas e construtivas.

O suporte contínuo e o treinamento dos educadores são fundamentais para aproveitar ao máximo o potencial dos jogos como uma ferramenta de desenvolvimento social e comunicativo. Este suporte pode incluir workshops sobre técnicas de gamificação adaptativas e estratégias pautadas no DUA para integrar essas atividades de maneira eficaz no currículo regular.

Em suma, o planejamento e a execução qualificados são determinantes para converter o lúdico em um efetivo agente de desenvolvimento escolar e social. Sugere-se que futuras pesquisas investiguem empiricamente os efeitos de diferentes tipos de jogos em contextos escolares inclusivos, analisando impactos sobre a comunicação, a interação social e o desempenho acadêmico de estudantes com TEA, ampliando as evidências práticas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Síglia P. H. et al. **Desafios No Processo De Escolarização De Crianças Com Autismo No Contexto Inclusivo:** Diretrizes Para Formação Continuada Na Perspectiva Dos Professores. Educação em Revista, v. 36, p. 1–22, 2020.

KOST, Carine; CALVE, Tatiane. **Uso De Jogos E Brincadeiras Como Ferramenta De Inclusão De Autistas Nas Aulas De Educação Física Escolar:** Uma Proposta De Pesquisa-Ação Na Rede Municipal De Ensino De Curitiba. Caderno Intersaberes, v. 12, n. 38, p. 31–40, 2023.

MOURA, Flaviane K. A.; SILVA, Katiane L.; LIMA, Rafaella A. **O uso de jogos como recurso didático para alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

PEREIRA, Lidiane M.; BARWALDT, Regina. **Gamificação Como Estratégia Pedagógica Para Potencializar Habilidades Matemáticas Para Estudantes Com Autismo: Uma Revisão Sistemática Da Literatura.** RENOTE, v. 20, n. 1, p. 81–90, 2022. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/126512. Acesso em 5 de maior de 2026.

SILVA, Fernanda C. C.; COELHO, Regina C.; GODOY, Carlos M. G. **O papel da gamificação no desenvolvimento das habilidades cognitivas e na aprendizagem de estudantes autistas: revisão**

sistemática da literatura. RENOTE, v. 20, n. 1, p. 122–131, 2022. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/126615. Acesso em 5 de maior de 2026.

SILVA, Maria D. et al. **O Lúdico dos Jogos e das Brincadeiras no Ensino Inclusivo de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA):** Uma Revisão de Literatura. Research, Society and Development, v. 8, n. 4, p. 1–21, 2019. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/943.



A MATEMÁTICA PRESENTE NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

MATHEMATICS IN CHILDREN'S DAILY LIVES: PEDAGOGICAL POSSIBILITIES

PEDRO PEREIRA DA SILVA

[1] Graduação em Matemática pelo Centro Universitário FIEO (2006); Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo(2021); Professor de Educação Básica – Ensino Fundamental II – Matemática na Rede Municipal de São Paulo, na EMEF Josué de Castro.

RESUMO

Este estudo busca refletir sobre a Matemática no cotidiano das crianças e seus desdobramentos nas diferentes possibilidades pedagógicas, contribuindo como uma estratégia para tornar a aprendizagem nessa área mais significativa para os alunos, favorecendo a construção de conhecimentos que dialoguem com os desafios e as demandas da sociedade contemporânea. Considerando que as crianças naturalmente vivenciam situações relacionadas a diferentes conceitos matemáticos, como contagem, comparação, classificação, organização, localização, estabelecimento de sequências e compreensão das noções de tempo, podemos aproveitar tais possibilidades para enriquecer seus conhecimentos de forma significativa, desde a mais tenra idade. Para realizar tal reflexão, a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi a do tipo bibliográfica, com aporte teórico baseado em Kamii (2008), Tortora (2019) e Rebouças e Amaral (2020). O estudo nos mostra que é possível viabilizar a aprendizagem matemática das crianças quando nos valemos de situações concretas e que já fazem parte de suas vivências, contribuindo para a formação integral do sujeito.

Palavras-chave: Escola; Aprendizagem; Matemática.

ABSTRACT

This study reflects on the role of mathematics in children's daily lives and its implications for various pedagogical approaches. It offers a strategy to make learning in this area more meaningful for students, fostering the construction of knowledge that addresses the challenges and demands of contemporary society. Given that children naturally encounter situations involving mathematical concepts—such as counting, comparing, classifying, organizing, locating, sequencing, and understanding time—we can leverage these opportunities to meaningfully enrich their knowledge from an early age. To conduct this reflection, a bibliographic research methodology was employed, drawing on the theoretical frameworks of Kamii (2008), Tortora (2019), and Rebouças and Amaral (2020). The study demonstrates that it is possible to facilitate mathematical learning by utilizing concrete situations that are already part of children's lived experiences, thereby contributing to their holistic development.

Keywords: School; Learning; Mathematics.

INTRODUÇÃO

Compreendendo a criança como um sujeito plural, capaz de se expressar e construir conhecimentos por meio de diferentes linguagens, as instituições escolares, desde a Educação Infantil, precisam promover um currículo que contemple essa diversidade de formas de expressão e aprendizagem.

Nesse contexto, a linguagem matemática constitui uma dimensão importante do trabalho pedagógico, cabendo à escola não apenas apresentar conceitos e conhecimentos matemáticos, mas possibilitar que as crianças os explorem, experimentem e atribuam significados mediante suas vivências.

Diante desta premissa, surgiu o interesse de realizar o presente estudo, no intuito de refletir sobre a Matemática no cotidiano das crianças e seus desdobramentos nas diferentes possibilidades pedagógicas, contribuindo como uma estratégia para tornar a aprendizagem nessa área mais significativa para os alunos, favorecendo a construção de conhecimentos que dialoguem com os desafios e as demandas da sociedade contemporânea.

O objetivo desta pesquisa é observar como as relações das crianças com as situações do cotidiano podem influenciar positivamente a aprendizagem matemática.

O estudo nos mostra que, ao aproveitarmos as diferentes possibilidades e situações vivenciadas pelas crianças naturalmente em suas relações e descobertas, a aprendizagem matemática pode ser potencializada, ampliando as possibilidades pedagógicas.

A MATEMÁTICA PRESENTE NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

A escola da contemporaneidade está constituída como organismo vivo e pulsante e traz consigo desafios e demandas que exigem dos educadores abertura para novos fazeres e estratégias que possam viabilizar as aprendizagens, de forma a contornar dificuldades e proporcionar o desenvolvimento do pensamento matemático das crianças, dentre outras linguagens das infâncias.

As crianças demonstram conhecimentos relacionados à Matemática mesmo antes de compreenderem que se tratam de conceitos matemáticos. Em suas experiências cotidianas, mobilizam conhecimentos já construídos ou em processo de construção, relacionados a noções de espaço, tempo, peso, sequência, formas geométricas, números e quantidades. Antes mesmo de ingressarem na escola, as crianças vivenciam e discutem situações que envolvem conhecimentos socialmente reconhecidos como pertencentes ao campo da Matemática.

Dessa forma, o conhecimento matemático constitui-se também como um conhecimento social, que deve ser valorizado, ampliado e progressivamente sistematizado no contexto escolar, mediante às experiências e conhecimentos prévios das crianças.

É necessário que o educador atue como mediador na relação da criança com a linguagem matemática no contexto escolar. Isso não significa desconsiderar as experiências matemáticas vivenciadas pelas crianças em outros espaços sociais; entretanto, cabe à instituição de Educação Infantil a responsabilidade de promover situações que favoreçam o contato das crianças com essa linguagem e contribuam para a ampliação e o desenvolvimento de seus conhecimentos.

Nesse contexto, o professor assume um papel fundamental ao criar condições que possibilitem a interação das crianças com o conhecimento matemático e com os diferentes aspectos, campos e conteúdos que constituem essa área. Para tanto, podem ser desenvolvidas propostas de caráter lúdico, utilizando recursos como os jogos, a literatura e as brincadeiras, capazes de favorecer experiências significativas e a construção de conhecimentos.

Também se faz necessário compreender a criança como um sujeito ativo, capaz de construir conhecimentos relacionados à Matemática. Esse processo, contudo, não ocorre de forma isolada, mas é constituído nas relações que a criança estabelece com o espaço, com os materiais, com outras pessoas e com as diferentes possibilidades propostas no planejamento docente. Assim, cabe aos educadores organizar intencionalmente situações que promovam a interação, a investigação e a produção de conhecimentos de maneira lúdica, reconhecendo as brincadeiras como importantes instrumentos de trabalho pedagógico.

Ruiz (2002, p. 218), por sua vez, aborda a importância da Matemática no cotidiano a partir da perspectiva do cognitivismo piagetiano. Para o autor, a Matemática estabelece uma relação entre o pensamento humano e o mundo, constituindo-se como um instrumento fundamental na interação entre o sujeito e a realidade.

Nesse sentido, aprender Matemática significa desenvolver ferramentas cognitivas que possibilitem ao indivíduo agir e intervir sobre o mundo. O autor também destaca a existência de uma continuidade entre as estruturas lógico-matemáticas que se desenvolvem espontaneamente no pensamento infantil e as estruturas formais posteriormente sistematizadas pelos matemáticos:

> "Jean Piaget identifica a matemática como uma espécie de interface entre o espírito humano e o mundo, sendo um instrumento-chave no intercâmbio entre sujeito e universo. Aprender matemática é adquirir ferramentas cognitivas para atuar sobre a realidade. Para ele, existe o caráter de continuidade entre as estruturas lógico-matemáticas espontâneas do pensamento infantil e os edifícios formais construídos pelos matemáticos". (RUIZ, 2002, p. 218).

Nessa perspectiva, podemos compreender, assim como o autor, que a Matemática desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das capacidades e habilidades humanas. No contexto específico da Educação Infantil, seu ensino pode contribuir não apenas para a construção de conhecimentos necessários às situações da vida cotidiana, mas também para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da inventividade e da capacidade de criação das crianças.

Rebouças e Amaral (2020) analisam que a concepção de Matemática para a Educação Infantil, expressa na BNCC (BRASIL, 2018) por meio da utilização do verbo *deparar*, remete a algo externo ao indivíduo, que precisa ser apropriado por ele e cuja apropriação deve ser possibilitada pela escola. Nesse sentido, as autoras apresentam duas críticas ao documento, sendo a primeira relacionada ao fato de que:

> [...] é que o documento não considera que as ideias matemáticas foram se desenvolvendo em razão da necessidade de o homem lidar com o ambiente, estando atreladas a própria sobrevivência (D'AMBROSIO, 2011), assim, determina que os conhecimentos sejam ampliados para então, serem usados no cotidiano (D'AMBROSIO, 2011 apud REBOUÇAS; AMARAL, 2020, p. 116).

Segundo as autoras, a versão mais recente desse documento não considerou adequadamente os estudos e as discussões já desenvolvidos no campo da Educação Matemática. Dessa forma, ao padronizar e homogeneizar as experiências e os comportamentos das crianças, acaba por reduzir a Matemática a um conjunto de conteúdos que devem ser apreendidos. A segunda crítica apresentada pelas autoras refere-se à utilização do termo *oportunidade*, conforme destacado a seguir:

> [...] a palavra oportunidade no contexto curricular educacional é ampla e ao mesmo tempo vaga, carecendo de encaminhamentos, o que não é observado, haja vista que o documento se preocupa em dizer o que fazer, mas se omite em relação ao como fazer, responsabilizando as escolas e seus profissionais (REBOUÇAS; AMARAL, 2020, p. 116).

A reflexão apresentada por Rebouças e Amaral (2020) também contribui para justificar este relato do cotidiano, uma vez que as propostas desenvolvidas buscam evidenciar como a Matemática emerge das relações estabelecidas em diferentes contextos sociais. Nessa perspectiva, compreende-se a Matemática como uma construção social, que não se restringe à transmissão ou à aplicação de

conteúdos previamente elaborados, mas se constitui a partir das necessidades cotidianas dos sujeitos em suas interações e em suas diferentes formas de compreender e interpretar o mundo.

Ao considerar especificamente a Educação Matemática na Educação Infantil, Tortora (2019) aponta para um cenário ainda deficitário no que se refere à formação de professores. Essa realidade pode ser observada em práticas pedagógicas que pouco valorizam a escuta e a fala das crianças, o levantamento de hipóteses e a construção de reflexões. Soma-se a isso a ainda limitada quantidade de pesquisas que se dedicam à investigação dessa temática no contexto brasileiro.

Pode-se afirmar que, desde muito cedo, as crianças começam a se apropriar da contagem oral, ainda que, inicialmente, não estabeleçam uma correspondência adequada entre os números enunciados e as respectivas quantidades. Nesse processo, a construção da noção de número ocorre progressivamente, a partir das relações que as crianças estabelecem com os objetos e com o mundo ao seu redor. Conforme afirma Kamii, em sua obra *A criança e o número*, cada criança constrói a noção de número a partir das diferentes relações que estabelece entre os objetos (KAMII, 2008, p. 13).

Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil têm como objetivo “apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” (BRASIL, 1998). Nesse sentido, o documento contribui para a organização curricular das instituições de Educação Infantil, orientando propostas pedagógicas que considerem e favoreçam o desenvolvimento integral das crianças e de suas múltiplas linguagens.

No que se refere à construção dos conhecimentos matemáticos, o documento reconhece que as crianças elaboram noções relacionadas à contagem, às relações quantitativas e espaciais, entre outras, a partir das experiências vivenciadas em suas interações com o meio e com outras pessoas. Essas relações possibilitam o compartilhamento de interesses, conhecimentos e necessidades, favorecendo a realização de descobertas, o estabelecimento de relações, a organização do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico, além da compreensão e da localização no espaço. Conforme destacado no documento:

> “As noções matemáticas (contagem, relações quantitativas e espaciais etc.) são construídas pelas crianças a partir das experiências proporcionadas pelas interações com o meio, pelo intercâmbio com outras pessoas que possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados. As crianças têm e podem ter várias experiências com o universo matemático e outros que lhes permitem fazer descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, o raciocínio lógico, situar-se e localizar-se espacialmente. Configura-se desse modo um quadro inicial de referências lógico-matemáticas que requerem outras, que podem ser ampliadas”. (BRASIL, 1998, p. 213).

No volume 3 dos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, intitulado *Conhecimento de Mundo*, são apresentados diferentes eixos de trabalho, entre os quais se encontra a Matemática.

No que se refere ao trabalho com a Matemática, o documento organiza as orientações considerando, separadamente, as crianças de até 3 anos e aquelas de 4 e 5 anos. Para o primeiro ciclo, estabelece como objetivo geral “estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais, etc.” (BRASIL, 1998, p. 215).

Para o segundo ciclo, são definidos objetivos que contemplam o reconhecimento e a valorização dos números, das operações numéricas, das contagens orais e das noções espaciais como instrumentos necessários às situações cotidianas; a comunicação de ideias matemáticas, hipóteses, procedimentos e resultados em situações-problema relacionadas às quantidades, ao espaço físico e às medidas, utilizando tanto a linguagem oral quanto a linguagem matemática; e, ainda, o desenvolvimento da confiança nas próprias estratégias e na capacidade de lidar com novas situações matemáticas, mobilizando conhecimentos previamente construídos (BRASIL, 1998, p. 215).

Na sequência, o documento apresenta orientações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em consonância com esses objetivos, destacando a importância das brincadeiras e das situações presentes no cotidiano das crianças como possibilidades para a exploração e a construção de aprendizagens matemáticas. Dessa maneira, as experiências vivenciadas pelas crianças constituem um importante ponto de partida para a elaboração de conhecimentos relacionados à Matemática.

As atividades lúdicas constituem importantes possibilidades para o trabalho com a Matemática na Educação Infantil, favorecendo a construção de conhecimentos de maneira significativa e contextualizada. Além das brincadeiras e dos jogos, a Matemática também se faz presente em diferentes experiências do cotidiano infantil, como nas músicas, nas histórias, na organização do pensamento e nas diversas situações de interação e exploração vivenciadas pelas crianças.

Segundo Smole, Diniz e Cândido (2000), as brincadeiras constituem importantes possibilidades para o desenvolvimento de atividades matemáticas na Educação Infantil, especialmente por envolverem o corpo e favorecerem a construção de diferentes noções e conceitos matemáticos. Nessa perspectiva, as autoras destacam que “as aulas de Matemática devem servir para que os alunos de Educação Infantil ampliem suas competências pessoais, entre elas as corporais e espaciais” (SMOLE, DINIZ E CÂNDIDO, 2000, p. 15).

As brincadeiras que envolvem movimento possibilitam às crianças explorar e construir noções relacionadas ao espaço, como perto/longe, dentro/fora e pequeno/grande (SMOLE, DINIZ E CÂNDIDO, 2000, p. 15), bem como conceitos associados à lateralidade, como em cima/embaixo e direita/esquerda. Desse modo, o movimento corporal constitui um importante recurso para que as crianças experimentem, percebam e atribuam significados às relações espaciais presentes em suas experiências cotidianas.

Entre os conteúdos matemáticos que podem ser explorados por meio das brincadeiras, destaca-se a geometria, contemplando noções de posição, direção e sentido no espaço, discriminação visual e reconhecimento de formas geométricas. Além desses conhecimentos, as experiências lúdicas e corporais possibilitam às crianças desenvolver noções relacionadas à distância, velocidade, tempo, força

e altura, ampliando suas experiências com diferentes grandezas (SMOLE, DINIZ E CÂNDIDO, 2000, p. 16).

Segundo Kamii (2008), a construção do conceito de número constitui um dos principais objetivos do trabalho com Matemática destinado às crianças de 4 a 6 anos. A autora ressalta a importância de compreender a diferença entre a construção da noção de número e a simples quantificação de objetos. Entretanto, esclarece que as reflexões realizadas pelas crianças durante as tentativas de quantificar os objetos contribuem significativamente para o processo de construção do conceito de número (KAMII, 2008, p. 37).

Outro ponto importante acerca de conceitos matemáticos afirmado por Kamii (2008), é:

> "É fundamental compreender a diferença entre a contagem realizada de forma mecânica, baseada na memorização, e aquela que envolve efetivamente a atribuição de significado numérico. Para a autora, a contagem dotada de significado somente se concretiza quando a criança já desenvolveu, mentalmente, uma estrutura lógico-matemática que lhe permita compreender as relações envolvidas nesse processo. Caso contrário, o ato de contar pode constituir apenas uma ação superficial e desprovida de compreensão conceitual". (KAMII, 2008, p. 40-41).

Dentre as situações e brincadeiras vivenciadas pelas crianças que envolvem os conceitos matemáticos, de acordo com Kamii e DeVries (2007),

> "O jogo de amarelinha favorece o desenvolvimento infantil de diferentes maneiras. A brincadeira possibilita o registro gráfico do desempenho e a comparação entre os colegas, exige a organização dos movimentos corporais, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio espacial, estimula reflexões relacionadas à utilização da força e favorece, ainda, a construção da sequência numérica". (KAMII; DEVRIES, 2007, p. 78).

Na mesma direção, Smole, Diniz e Cândido (2000) destacam a amarelinha como uma brincadeira que possibilita a exploração de diferentes conhecimentos matemáticos. Segundo as autoras:

> " A amarelinha auxilia no desenvolvimento de noções de números, medidas e geometria. Contagem, sequência numérica, reconhecimento de algarismos, comparação de quantidades, avaliação de distância, avaliação de força, localização espacial, percepção espacial e discriminação visual". (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000, p. 22).

Dessa forma, a amarelinha apresenta-se como uma possibilidade lúdica para a exploração de conhecimentos matemáticos, articulando movimento, corpo e espaço e permitindo que as crianças construam noções numéricas, geométricas e relacionadas às grandezas a partir de uma experiência significativa.

Portanto, a Matemática está presente nas experiências cotidianas das crianças e pode contribuir para a ampliação de suas habilidades, para o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e para a construção da argumentação, especialmente por meio de questionamentos, levantamento de hipóteses e reflexão sobre os resultados encontrados. Dessa forma, o trabalho com a Matemática também favorece o desenvolvimento da autonomia infantil.

Nessa perspectiva, Lorenzato (2008, p. 1) afirma que:

> “A exploração matemática pode ser um bom caminho para favorecer o desenvolvimento intelectual, social e emocional da criança. Do ponto de vista do conteúdo matemático, a exploração matemática nada mais é do que a primeira aproximação das crianças, intencional e direcionada, ao mundo das formas e das quantidades”. (Lorenzato, 2008, p. 1).

Considerando que as crianças vivenciam situações matemáticas cotidianamente, como ao dividir o lanche com os colegas, contar seus brinquedos ou representar a própria idade utilizando os dedos, torna-se importante desenvolver a Matemática na Educação Infantil a partir de uma perspectiva integradora e significativa.

Para isso, é fundamental propor experiências que valorizem os conhecimentos prévios das crianças, favoreçam o desenvolvimento da autonomia e possibilitem a ampliação de suas aprendizagens, preservando o caráter lúdico e prazeroso por meio de jogos, brincadeiras e outras situações presentes em seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as leituras realizadas ao longo deste estudo, observa-se que o ensino da Matemática na Educação Infantil pode ser favorecido pela construção de ambientes de aprendizagem pautados no lúdico e nas experiências que as crianças vivenciam em seu cotidiano. Essa abordagem possibilita valorizar os conhecimentos previamente construídos, estimular a espontaneidade e a criatividade e, consequentemente, contribuir para tornar o processo de ensino e aprendizagem da Matemática mais significativo e prazeroso.

Os conteúdos matemáticos a serem trabalhados na Educação Infantil devem possibilitar às crianças a construção de conceitos matemáticos de maneira significativa e espontânea, tendo o brincar como importante recurso para esse processo. Para isso, é fundamental propor atividades lúdicas que favoreçam a participação ativa das crianças, despertem sua curiosidade e considerem suas interpretações sobre o mundo. Dessa forma, o trabalho pedagógico pode valorizar os conhecimentos e as potencialidades de cada criança, criando condições para que ela explore, experimente, formule hipóteses e construa novos conhecimentos matemáticos.

Os educadores precisam reconhecer a importância do letramento matemático desde a Educação Infantil, no sentido de que não seja apenas curiosidade das crianças vivenciar conceitos matemáticos, mas sim, aprender com situações reais e significativas do cotidiano para que sejam consolidados conhecimentos relativos à esta linguagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Volumes 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Ignez e CÂNDIDO, Patrícia. **Coleção Matemática de 0 a 6** – Vol. 1, 2 e 3. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KAMII, Constance e DEVRIES, Retha. **Jogos em grupo na educação infantil.** Tradução: Marina Célia Dias Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural, reimpressão 2007.

REBOUÇAS, Ana Priscila Sampaio; AMARAL, Natarsia Camila Luso. **A BNCC e as implicações para o currículo do Ensino Matemática.** Pesquisa em Foco, São Luís, vol. 25, n. 2, p.107-123. Jul./Dez. 2020.

RUIZ, Adriano Rodrigues. **A matemática, os matemáticos, as crianças e alguns sonhos educacionais.** Ciência & Educação, v. 8, n. 2, p. 217-225, jun, 2002.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A matemática na Educação Infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

TORTORA, Evandro. **O lugar da Matemática na Educação Infantil: um estudo sobre as atitudes e crenças de autoeficácia das professoras no trabalho com as crianças.** 2019. 222 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2019. Disponível em: Repositório Institucional da UNESP. Acesso em: 2 set. 2026.



A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

THE NATIONAL SPECIAL EDUCATION POLICY

PRISCILA APARECIDA BARROS DINIS
Graduação em Pedagogia pela UNIP - Universidade Paulista (2013); pós-graduada em Neurociência aplicada à educação pela FMU - Faculdades Metropolitanas Unidas (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede municipal de São Paulo desde 2017.

RESUMO

A implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva busca garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem, ao convívio e à participação plena na escola comum. Essa política orienta sistemas educacionais a promoverem práticas pedagógicas acessíveis, eliminando barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Prevê a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o uso de recursos de acessibilidade e a formação de professores para apoiar processos inclusivos. A atuação colaborativa entre docentes, gestores, famílias e serviços de apoio é essencial para assegurar o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A política reforça o compromisso com uma educação equitativa, que reconhece as diferenças como parte da diversidade humana e valoriza a participação de todos, promovendo uma cultura escolar inclusiva e democrática.

Palavras-chave: Inclusão; Acessibilidade; Diversidade; Atendimento Educacional Especializado; Equidade.

ABSTRACT

The implementation of the National Special Education Policy from an Inclusive Perspective seeks to guarantee the right of all students to learning, social interaction, and full participation in regular schools. This policy guides educational systems to promote accessible pedagogical practices by eliminating physical, communication, pedagogical, and attitudinal barriers. It mandates the provision of Specialized

Educational Support (AEE), the use of accessibility resources, and teacher training to support inclusive processes. Collaborative efforts among teachers, administrators, families, and support services are essential to ensure the development and autonomy of students with disabilities, pervasive developmental disorders, and high abilities/giftedness. The policy reinforces a commitment to equitable education that recognizes differences as part of human diversity and values the participation of all, thereby fostering an inclusive and democratic school culture.

Keywords: Inclusion; Accessibility; Diversity; Specialized Educational Support; Equity.

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva representa um marco para a consolidação de uma educação que reconhece a diversidade como elemento constitutivo do processo de ensino e aprendizagem.

Ao orientar que todos os estudantes tenham acesso à escola comum, essa política reafirma o compromisso do Estado brasileiro com os princípios de equidade, participação e valorização das singularidades humanas. Assim, a inclusão passa a ser compreendida não apenas como presença física na sala de aula regular, mas como garantia de condições reais para o desenvolvimento pleno de cada estudante.

A implementação dessa política exige a reorganização dos sistemas de ensino para que possam responder de maneira eficaz às necessidades educacionais dos alunos público-alvo da educação especial. Isso implica repensar práticas, currículos, métodos de ensino e formas de avaliação, assegurando que todos tenham oportunidades de participação e aprendizagem em igualdade de condições. A escola, portanto, torna-se um espaço de convivência e respeito às diferenças.

Outro aspecto fundamental é o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve complementar e apoiar a escolarização na sala de aula regular. Para que isso ocorra de maneira efetiva, torna-se necessária a articulação entre professores do ensino comum, profissionais do AEE e gestores escolares, garantindo um trabalho colaborativo e integrado.

O uso de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas também se destaca como ferramenta essencial para eliminar barreiras no ambiente educacional.

A formação continuada dos profissionais da educação é outro pilar da política, pois a construção de escolas inclusivas demanda práticas pedagógicas sensíveis, fundamentadas e comprometidas com os direitos humanos. Investir em capacitação permite que os educadores desenvolvam estratégias mais adequadas, sejam capazes de identificar barreiras, planejar intervenções e promover um ambiente acolhedor, democrático e participativo.

A implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva reafirma a importância da escola como espaço social transformador. Mais do que cumprir normas, trata-se de promover uma mudança cultural, em que cada estudante é reconhecido como sujeito de direitos, capaz de aprender, interagir e contribuir com a comunidade escolar.

A inclusão torna-se um processo contínuo, construído coletivamente e fundamentado no respeito, na autonomia e na justiça social.

ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A trajetória da Educação Especial no Brasil é marcada por transformações significativas que refletem mudanças sociais, políticas e culturais ao longo do tempo. Durante décadas, o atendimento às pessoas com deficiência esteve restrito a instituições especializadas, muitas vezes voltadas para segregação e para o cuidado assistencialista.

Esse modelo, embora tenha representado um avanço para a época, não considerava plenamente o direito à educação em igualdade de oportunidades. Somente a partir da segunda metade do século XX, especialmente com o movimento internacional de defesa dos direitos humanos, é que os debates sobre inclusão começaram a ganhar maior força, influenciando legislações e políticas públicas brasileiras.

O marco legal mais significativo da modernização da educação inclusiva ocorre com a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, garantindo atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

Esse princípio inaugura um novo entendimento sobre o papel da escola comum como espaço legítimo para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reforça essa concepção ao prever serviços de apoio e recursos voltados ao atendimento da diversidade.

Nos anos 2000, importantes documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) foram incorporados ao cenário nacional, consolidando a educação inclusiva como princípio ético e jurídico.

A Convenção da ONU, ratificada pelo Brasil com equivalência constitucional em 2008, afirma que os Estados devem assegurar sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, orientando as políticas internas na direção da eliminação de barreiras e promoção da participação plena.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) redefiniu a forma como o atendimento ao público-alvo da Educação Especial deve ser ofertado.

Essa política introduziu diretrizes para a organização de serviços, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e enfatizou a responsabilidade dos sistemas de ensino em garantir recursos de acessibilidade, formação docente e práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes.

Nesse contexto, autores como Mantoan (2003) destacam que a inclusão não é apenas uma mudança estrutural, mas uma mudança de concepção de escola, que deve acolher todos os alunos e reconhecer suas diferenças como parte da condição humana.

Tais princípios revelam que a educação inclusiva não se limita a adaptações técnicas, mas constitui um projeto político e social comprometido com a equidade.

A legislação e as políticas públicas brasileiras, alinhadas a esse movimento global, consolidam a perspectiva inclusiva como norteadora da Educação Especial, garantindo que todos os estudantes tenham acesso ao currículo, à convivência e à participação plena na vida escolar.

Assim, os fundamentos históricos e legais evidenciam que a inclusão é um processo em construção contínua, sustentado por valores democráticos e pelo reconhecimento dos direitos humanos.

PRINCÍPIOS E OBJETIVOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva fundamenta-se em princípios que buscam assegurar o direito de todos os estudantes à participação plena, ao acesso ao currículo e às oportunidades educacionais em igualdade de condições.

Seu propósito central é orientar os sistemas de ensino na construção de práticas inclusivas que reconheçam a diversidade humana como elemento constitutivo da ação pedagógica. Essa política parte da concepção de que a inclusão não é apenas um imperativo legal, mas um compromisso ético com a valorização das diferenças e com a promoção de uma educação democrática e equitativa.

Entre os princípios estruturantes, destacam-se a acessibilidade, a elimina-ção de barreiras e a garantia de participação. A acessibilidade deve ser entendida de forma ampla: física, pedagógica, comunicacional, digital e atitudinal. Isso significa que não basta adaptar espaços; é necessário rever práticas pedagógicas, processos avaliativos e formas de interação. Assim, a política reafirma que as barreiras não estão nos estudantes, mas nos contextos escolares que precisam ser reorganizados para acolher todos.

Outro princípio fundamental é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar e não substitutivo ao ensino comum. O AEE tem como finalidade identificar necessidades específicas, disponibilizar recursos pedagógicos e promover estratégias que favoreçam a autonomia e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Para tanto, o trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e profissionais do AEE torna-se essencial para a efetividade das ações.

Como afirma Mittler (2003), a inclusão exige que a escola reconheça que não pode trabalhar isoladamente, mas precisa de práticas cooperativas para atender adequadamente à diversidade.

A política também estabelece como princípio a formação continuada dos profissionais da educação. Essa formação é entendida como eixo determinante para que os docentes possam desenvolver metodologias acessíveis, identificar barreiras e elaborar estratégias pedagógicas individualizadas quando necessário.

Tal orientação reconhece que a construção de uma cultura inclusiva depende tanto de condições materiais quanto do desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e competências que permitam aos educadores superar práticas excludentes.

Os objetivos da política incluem ampliar o acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial à escola comum, garantir condições de permanência e aprendizagem, promover a participação em todos os espaços educativos e fortalecer uma cultura escolar baseada em valores de respeito e justiça social.

Esses objetivos são coerentes com a visão contemporânea de educação inclusiva, que, segundo Mantoan (2006), propõe transformar a escola para que ela seja capaz de ensinar a todos, sem discriminação e sem a necessidade de categorizar os alunos.

Assim, os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva constituem o alicerce para a construção de sistemas educacionais que garantam direitos, promovam a diversidade e assegurem que nenhum estudante seja excluído da vida escolar. A política, portanto, reafirma o compromisso com uma educação humanizadora e socialmente justa.

A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE), NA ESCOLA REGULAR

A escola comum ocupa lugar central na implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, uma vez que é o espaço que deve garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem a todos os estudantes.

A perspectiva inclusiva rompe com o modelo tradicional que segregava alunos com deficiência em instituições ou salas especiais, reafirmando que a escolarização deve acontecer prioritariamente no ensino regular. Nesse sentido, a escola comum assume o compromisso de reorganizar práticas, currículos e modos de gestão de modo a acolher e atender à diversidade humana presente em seu cotidiano.

A atuação da escola passa, primeiramente, pelo reconhecimento de que a diversidade não é um problema, mas um elemento natural da vida social e escolar. Isso exige que o projeto pedagógico seja construído de forma coletiva, contemplando estratégias acessíveis, flexibilização curricular e diferentes formas de avaliação.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha função complementar e fundamental para garantir condições de aprendizagem aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O AEE não substitui a escolarização em classe comum, mas amplia as possibilidades de participação por meio da oferta de recursos, serviços e estratégias pedagógicas específicas. Seus objetivos incluem identificar necessidades educacionais dos alunos, selecionar e produzir materiais acessíveis, orientar professores e colaborar na eliminação de barreiras pedagógicas e comunicacionais.

A organização do AEE deve ocorrer no contraturno, preferencialmente em salas de recursos multifuncionais, equipadas com materiais pedagógicos e tecnologias assistivas adequadas. Para que o AEE cumpra seu papel, é fundamental a articulação entre o professor do AEE e o professor da sala regular, promovendo um trabalho colaborativo que fortaleça as práticas inclusivas.

Essa interação permite que as ações desenvolvidas no atendimento especializado dialoguem diretamente com o currículo e com as demandas reais da turma. Nesse sentido, Glat e Pletsch (2011) afirmam que “a inclusão se concretiza pela parceria entre profissionais e pela compreensão de que todos são responsáveis pelo aprendizado dos estudantes”.

Além disso, a escola precisa garantir condições institucionais para que o AEE funcione de maneira efetiva, assegurando tempos de planejamento, formação continuada e envolvimento da gestão escolar.

O apoio da equipe gestora é decisivo para a organização de recursos humanos e materiais, bem como para o fortalecimento de uma cultura escolar que valorize o trabalho integrador entre docentes. Assim, a atuação conjunta entre escola, AEE e comunidade escolar torna-se premissa para a consolidação de práticas inclusivas.

Portanto, o papel da escola comum e a correta organização do Atendimento Educacional Especializado constituem pilares fundamentais para o avanço da educação inclusiva. Ambos se complementam ao promover o acesso, a participação e a aprendizagem, assegurando que a diversidade seja vista como riqueza e não como barreira. Dessa forma, a escola se afirma como espaço de convivência, equidade e direitos.

MEDIAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação docente constitui um dos pilares mais relevantes para a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. A construção de escolas verdadeiramente inclusivas depende do preparo dos profissionais para compreender a diversidade humana e desenvolver práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades educacionais de todos os estudantes.

A formação inicial, muitas vezes ainda marcada por modelos tradicionais e centrados na homogeneidade, nem sempre contempla conteúdos sobre Educação Especial e acessibilidade, o que reforça a importância da formação continuada como processo permanente e articulado ao cotidiano escolar.

A formação docente para a inclusão requer não apenas conhecimento teórico, mas também reflexão crítica sobre práticas e atitudes.

A compreensão de que as dificuldades educacionais não se encontram exclusivamente no estudante, mas nas barreiras presentes no ambiente escolar, é central para romper com visões equivocadas e medicalizantes.

Como afirma Nóvoa (2009), não há mudança educativa sem mudança nos professores, destacando que a formação deve promover autonomia, sensibilidade social e capacidade de atuação colaborativa. Assim, investir na profissionalização docente significa avançar na garantia do direito à educação inclusiva.

As práticas pedagógicas inclusivas exigem metodologias flexíveis, participação ativa dos estudantes e organização de ambientes de aprendizagem que favoreçam interações diversas. Recursos

como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a flexibilização curricular e o uso de tecnologias assistivas ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento.

Tais estratégias permitem que cada estudante possa aprender de acordo com seu ritmo, estilo e potencialidades, promovendo equidade e participação efetiva. A adoção de práticas de ensino diversificadas fortalece o papel da escola como espaço de convivência democrática.

Outro ponto de ressalva é o trabalho colaborativo entre professores da sala regular, docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipe gestora e demais profissionais da escola. Essa colaboração possibilita a troca de saberes, o planejamento conjunto e a construção de intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes.

Glat e Pletsch (2011) ressaltam que a inclusão se concretiza por meio da parceria entre profissionais, reforçando que a responsabilidade pela aprendizagem deve ser compartilhada por toda a comunidade escolar.

Práticas pedagógicas inclusivas não se restringem à adoção de técnicas específicas, mas envolvem uma postura ética e humanizadora. O compromisso com o respeito às diferenças, a promoção da autonomia e o combate às desigualdades precisa orientar cada ação educativa.

A formação docente, articulada a uma prática reflexiva e comprometida com os direitos humanos, torna-se elemento indispensável para consolidar escolas que acolham, valorizem e garantam o desenvolvimento de todos os estudantes.

A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva envolve um conjunto de desafios que atravessam dimensões estruturais, pedagógicas e culturais das instituições escolares.

Embora avanços significativos tenham sido conquistados ao longo das últimas décadas, ainda persistem barreiras que dificultam a plena implementação da inclusão.

Entre esses desafios, destacam-se a insuficiência de recursos materiais, a falta de acessibilidade em muitos espaços escolares, a carência de formação adequada para os profissionais da educação e a persistência de práticas centradas no modelo tradicional de ensino, que muitas vezes ignora a diversidade presente nas salas de aula.

Um dos principais entraves diz respeito à necessidade de superação de barreiras atitudinais. A inclusão exige que a escola reveja concepções enraizadas sobre deficiência, aprendizagem e diversidade. Muitas resistências decorrem da crença equivocada de que a presença de alunos com necessidades específicas representa um obstáculo ao desempenho da turma.

No entanto, como afirma Sassaki (1997), a inclusão é um processo que implica transformações profundas nas estruturas sociais e nas atitudes das pessoas, demonstrando que mudanças culturais são tão essenciais quanto ajustes pedagógicos e estruturais. Assim, a superação dessas barreiras exige sensibilização, reflexão e compromisso coletivo.

Por outro lado, inúmeras possibilidades emergem a partir da implementação efetiva da política inclusiva. A construção de práticas pedagógicas flexíveis, o uso de tecnologias assistivas e a adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem ampliam as oportunidades de aprendizagem e participação. Além disso, o trabalho colaborativo entre professores, gestores, famílias e profissionais do Atendimento Educacional Especializado fortalece a rede de apoio e torna o processo educacional mais coerente e integrado.

Tais práticas demonstram que a inclusão não se limita a adaptações técnicas, mas envolve a criação de uma cultura escolar acolhedora e democrática.

As perspectivas futuras para a consolidação da educação inclusiva no Brasil apontam para a necessidade de políticas públicas contínuas, investimentos permanentes e fortalecimento das ações intersetoriais.

A efetivação da política depende de esforços articulados entre diferentes esferas governamentais e da participação ativa das comunidades escolares. Além disso, pesquisas na área da Educação Especial têm indicado a urgência de ampliar estudos sobre práticas pedagógicas inclusivas, formação docente e acompanhamento da implementação das políticas, garantindo que as ações desenvolvidas respondam às demandas reais da escola contemporânea.

Assim, os desafios, possibilidades e perspectivas da política inclusiva revelam que sua concretização não depende de ações isoladas, mas de um movimento contínuo de transformação institucional e social.

A educação inclusiva se confirma como um compromisso ético e democrático, cujo objetivo é assegurar o direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência e à aprendizagem. Desse modo, sua efetivação representa não apenas o cumprimento de normativas legais, mas a afirmação de uma escola que valoriza a diversidade, combate desigualdades e promove cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva constitui um processo contínuo de transformação das práticas educacionais, das estruturas escolares e das concepções que orientam o fazer pedagógico.

Os fundamentos históricos e legais demonstram que a inclusão é resultado de lutas sociais e de avanços normativos que reconhecem o direito de todos à educação, reforçando o papel da escola comum como espaço legítimo de participação, aprendizagem e convivência.

A política, ao articular princípios como acessibilidade, equidade e valorização da diversidade, reafirma o compromisso com uma educação que ultrapassa a lógica da homogeneização e acolhe as singularidades de cada estudante.

Ao longo dos capítulos, evidencia-se que a construção de uma escola inclusiva exige formação docente consistente, práticas pedagógicas flexíveis e organização colaborativa entre professores, gestores, profissionais do AEE e famílias. O atendimento especializado, quando articulado ao ensino

regular, amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a eliminação de barreiras que limitam o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A inclusão se concretiza não apenas pela oferta de serviços, mas por uma postura institucional comprometida com a justiça social.

Apesar dos avanços, persistem desafios estruturais, atitudinais e pedagógicos que demandam investimento, sensibilização e continuidade das políticas públicas.

A superação desses obstáculos requer a atuação integrada de toda a comunidade escolar, reforçando que a responsabilidade pela inclusão não é individual, mas coletiva. Ao mesmo tempo, há inúmeras possibilidades e perspectivas promissoras, especialmente à medida que novas tecnologias, metodologias e pesquisas fortalecem o movimento inclusivo no país.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. **Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, práticas e formação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

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



A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER: APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E IMPACTOS NO ENSINO JURÍDICO

HOWARD GARDNER'S THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES: PEDAGOGICAL APPLICATIONS AND IMPACTS ON LEGAL EDUCATION

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 artigo analisa a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM), desenvolvida por Howard Gardner na década de 1980, e suas contribuições fundamentais para a renovação das práticas pedagógicas no cenário educacional contemporâneo. A investigação contrapõe a visão clássica e unidimensional de inteligência, historicamente pautada na mensuração restrita do Quociente de Inteligência (QI), ao conceito plural e prático proposto por Gardner, o qual define inteligência como a capacidade de solucionar problemas reais e elaborar produtos culturalmente significativos. A partir de uma metodologia de levantamento bibliográfico e documental, o trabalho explora as nove dimensões intelectuais — linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencial — e examina sua aplicação prática no ambiente escolar e no ensino jurídico superior. Argumenta-se que a superação dos modelos tradicionais de ensino e avaliação exige a diversificação das estratégias instrucionais e o reconhecimento dos perfis cognitivos heterogêneos dos estudantes. Por fim, destaca-se que o alinhamento pedagógico às inteligências múltiplas promove o desenvolvimento de habilidades essenciais para os profissionais do século XXI, tais como a empatia, a liderança, o raciocínio crítico e a resolução criativa de conflitos.

.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligências Múltiplas; Howard Gardner; Práticas Pedagógicas; Ensino Jurídico; Avaliação Educacional.

ABSTRACT

This article analyzes the Theory of Multiple Intelligences (TMI), developed by Howard Gardner in the 1980s, and

its fundamental contributions to the renewal of pedagogical practices within the contemporary educational landscape. The study contrasts the classical, one-dimensional view of intelligence—historically based on the narrow measurement of the Intelligence Quotient (IQ)—with the pluralistic, practical concept proposed by Gardner, which defines intelligence as the capacity to solve real-world problems and create culturally significant products. Employing a bibliographic and documentary research methodology, the paper explores the nine intellectual dimensions—linguistic, logical-mathematical, spatial, musical, bodily-kinesthetic, interpersonal, intrapersonal, naturalist, and existential—and examines their practical application in school settings and higher legal education. It argues that moving beyond traditional teaching and assessment models requires diversifying instructional strategies and acknowledging students' diverse cognitive profiles. Finally, the article highlights that aligning pedagogy with multiple intelligences fosters the development of skills essential for 21st-century professionals, such as empathy, leadership, critical reasoning, and creative conflict resolution.
.
KEYWORDS: Multiple Intelligences; Howard Gardner; Pedagogical Practices; Legal Education; Educational Assessment.

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a aprendizagem dos alunos nas aulas de Matemática, com discussões sobre estratégia e suas aplicações. Verifiquei assim a necessidade de embasamento teórico e como relacionar uma única estratégia a diversas teorias. Isso tomaria uma extensão de capítulo, nos levando a fragmentar as teorias relacionadas a uma estratégia que tem sido muito citada nos meios de comunicação on-line nesse período de pandemia, devido a Covid-19. Sabemos que a estratégia de ensino Mentalidades Matemáticas envolve diversas teorias de aprendizagem em sua prática, mas, por ser uma vertente muito fortemente ligada a neurociência, optamos em iniciar sua exploração com o Behaviorismo, especificamente o Behaviorismo radical de Skinner. Como uma abordagem teórica focada na aplicabilidade na docência, o Behaviorismo se baseia na ideia de que a prática deve ser planejada e replanejada a cada aplicação, buscando a repetição como aprimoramento de seu comportamento. Lefrançois (2016) defende que a aprendizagem, na perspectiva do Behaviorismo Radical, depende da resposta dada ao comportamento oriundo do estímulo. Para Côdo et al. (2018) o aluno poderá aprender se tiver reforçador positivo para que siga na direção que se deseja.
Durante reflexões e discussões em aula, trouxemos esse tópico para discussão, buscando compreender como essa teoria pode nos ajudar como docentes e principiante na pesquisa. Com isso, realizei este estudo para contribuir com as futuras pesquisas em Educação Matemática e em nossa busca constante de melhoria na aprendizagem dos alunos.

OBJETIVO GERAL

A analisar os pressupostos teóricos e pedagógicos da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e avaliar suas implicações metodológicas na transformação dos processos de ensino-aprendizagem, com especial ênfase na educação superior e no ensino do Direito.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Mapear e caracterizar as nove dimensões intelectuais propostas por Gardner e seus desdobramentos operacionais.
- Examinar os reflexos da teoria na reformulação curricular, nas práticas docentes e nos modelos de avaliação educacional.
- Identificar de que maneira a aplicação da TIM no ensino jurídico pode superar as deficiências das metodologias expositivas tradicionais, promovendo o desenvolvimento de habilidades profissionais contemporâneas.

JUSTIFICATIVA

Na premente necessidade de adequar a práxis pedagógica às demandas de uma sociedade plural e complexa. Os modelos de ensino vigentes, inclusive no ensino superior, permanecem excessivamente focados na transmissão passiva de conteúdos, na memorização de normativas e em avaliações pontuais, resultando na formação de profissionais com dificuldades de adaptação, gestão emocional e resolução criativa de problemas reais. Compreender e aplicar a Teoria das Inteligências Múltiplas permite reestruturar o ambiente acadêmico para que este respeite a diversidade de estilos cognitivos e potencialize o perfil de cada estudante.

PROBLEMA

DE QUE MANEIRA A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER PODE SER UTILIZADA COMO VETOR DE REVOLUÇÃO METODOLÓGICA NO ENSINO, SUPERANDO A VISÃO REDUCIONISTA DO QI E POSSIBILITANDO A FORMAÇÃO INTEGRAL E MULTIDISCIPLINAR DOS ESTUDANTES?

A CONCEITUAÇÃO DA INTELIGÊNCIA E A RUPTURA EPISTEMOLÓGICA DE GARDNER

Conceituar inteligência exige afastar-se de definições estáticas ou puramente quantitativas. Conforme apontam Nunes e Silveira (2011), a inteligência no contexto educacional ultrapassa os resultados numéricos obtidos pelos alunos em testes formais, relacionando-se intimamente com aspectos subjetivos do indivíduo e suas interações com o meio. Trata-se de um fenômeno dinâmico, um conjunto de competências cognitivas e atitudinais que possibilita a identificação, o enfrentamento e a resolução de situações problemáticas inéditas.

Ao propor a Teoria das Inteligências Múltiplas, Howard Gardner redefiniu inteligência como a "capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural" (GARDNER, 1994, p. 21). Essa definição descentraliza a inteligência do plano abstrato e a vincula diretamente ao impacto sociocultural e à funcionalidade prática. Resolver problemas implica traçar estratégias adequadas para atingir um determinado objetivo, enquanto criar produtos engloba a captura, a transformação e a transmissão de conhecimentos, sentimentos ou ideias.

A ruptura trazida pela TIM demonstra que a cognição humana não se organiza em torno de um fator geral único (o fator *g*), mas sim em múltiplos sistemas de processamento cerebral que funcionam de maneira relativamente autônoma, ainda que interligada nas atividades cotidianas complexas.

AS NOVE DIMENSÕES DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

A lista inicial apresentada por Gardner contemplava sete inteligências, sendo posteriormente expandida pela adição da inteligência naturalista e pelo debate acerca da inteligência existencial/espiritual. Vale ressaltar que a quantidade exata de inteligências é menos relevante do que a aceitação do princípio da multiplicidade das capacidades humanas.

Abaixo, detalham-se as nove dimensões reconhecidas no âmbito da TIM:

INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA

Consiste na habilidade de manipular a estrutura, a sintaxe, a semântica e as dimensões pragmáticas da linguagem. Manifesto de forma proeminente em escritores, poetas, oradores e jornalistas — como no caso da consagrada romancista Clarice Lispector —, este potencial envolve o uso efetivo das palavras tanto na modalidade oral quanto na escrita. A inteligência linguística engloba o domínio da retórica (uso do discurso para persuasão), da explicação pedagógica, da metalinguagem e das funções mnemônicas.

INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

Refere-se à capacidade de raciocinar de forma lógica, analisar problemas de maneira estruturada, realizar operações matemáticas complexas e investigar questões cientificamente. Envolve a sensibilidade a padrões lógicos, proposições, funções e abstrações. Manifesta-se nos indivíduos que buscam a categorização, a inferência, a sistematização rigorosa e a simetria no desenvolvimento do pensamento.

INTELIGÊNCIA ESPACIAL

Caracteriza-se pela capacidade de perceber com precisão o mundo visuo-espacial, realizar transformações sobre essas percepções e operar utilizando modelos mentais tridimensionais. É a competência primordial observada em arquitetos (como o célebre Oscar Niemeyer), engenheiros, navegadores, pintores e cirurgiões. Esta inteligência permite a manipulação mental de formas, o reconhecimento de padrões espaciais, a orientação em matrizes complexas e a representação gráfica de conceitos abstratos.

INTELIGÊNCIA MUSICAL

Trata-se da capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar formas musicais. Inclui a sensibilidade ao ritmo, tom, melodia e timbre. Casos prodigiosos, como o de Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven — que continuou compondo obras-primas mesmo após a perda total da audição — e o violinista Yehudi Menuhin, evidenciam a presença de um sistema computacional neurobiológico puro voltado para a apreciação e criação sonora.

INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA

Consiste na habilidade de utilizar o próprio corpo, ou partes dele, para resolver problemas, expressar sentimentos e ideias ou criar produtos culturalmente valiosos. Desenvolvida em alto grau em atletas, bailarinos, atores, cirurgiões e artesãos, esta inteligência envolve o controle refinado dos movimentos corporais finos e grossos, juntamente com capacidades táteis, cinestésicas e de equilíbrio.

INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL

Corresponde à capacidade de perceber e fazer distinções no humor, nas intenções, motivações e sentimentos das outras pessoas. Revela-se essencial em professores, líderes políticos, terapeutas e gestores. Envolve a sensibilidade a expressões faciais, tom de voz e linguagem gestual, permitindo uma comunicação empática e a liderança eficaz no âmbito de grupos sociais.

INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL

Refere-se ao autoconhecimento e à capacidade de construir um modelo preciso e verídico de si mesmo,

utilizando esse saber para orientar de forma efetiva as decisões de vida. Envolve o acesso às próprias emoções, a autodisciplina, o autoentendimento e a autocrítica reflexiva. Indivíduos com elevada inteligência intrapessoal demonstram grande maturidade para gerir fracassos, momentos de solidão e planos de desenvolvimento pessoal.

INTELIGÊNCIA NATURALISTA

Adicionada às formulações originais durante as revisões teóricas na década de 1990, compreende a perícia no reconhecimento, discriminação e classificação de espécies da fauna e da flora, bem como a sensibilidade a fenômenos naturais e ecossistemas. O naturalista britânico Charles Darwin representa um dos maiores expoentes desta inteligência, cuja relevância estende-se tanto ao conhecimento tradicional campesino quanto às modernas pesquisas genéticas e ambientais.

INTELIGÊNCIA EXISTENCIAL

Considerada por Gardner como uma "candidata" à inteligência plena, diz respeito à capacidade humana de formular e refletir sobre questões fundamentais da existência, tais como a origem da vida, o significado da morte, o destino final da humanidade e a essência da justiça e da moral.

Para visualizar sinteticamente a diversidade do modelo de Gardner, a Tabela 1 apresenta as nove inteligências, acompanhada de suas características centrais e exemplos de perfis profissionais representativos:

Inteligência	**Características Principais**	**Perfis Profissionais de Destaque**
Linguística	Sensibilidade à ordem, significado e ritmo das palavras; retórica e mnemônica.	Escritores, poetas, advogados, jornalistas.
Lógico-Matemática	Raciocínio dedutivo e indução; solução de equações; organização lógica.	Cientistas, matemáticos, programadores, economistas.
Espacial	Manipulação mental de formas tridimensionais; precisão na percepção visual.	Arquitetos, engenheiros, pintores, navegadores.
Musical	Reconhecimento de ritmos, timbres, tons e harmonia; expressão de estruturas sonoras.	Compositores, maestros, instrumentistas, arranjadores.
Corporal-Cinestésica	Controle dos movimentos corporais; destreza tátil e proprioceptiva.	Atletas, bailarinos, atores, cirurgiões, artesãos.
Interpessoal	Empatia; capacidade de interpretar	Professores, terapeutas, líderes

Inteligência	Características Principais	Perfis Profissionais de Destaque
	humores, desejos e motivações alheias.	políticos, gestores.
Intrapessoal	Autoconhecimento profundo; disciplina pessoal; modelo acurado de si mesmo.	Filósofos, psicólogos, escritores autobiográficos.
Naturalista	Identificação e classificação de espécimes da fauna/flora e ecossistemas.	Biólogos, agrônomos, ecologistas, pesquisadores ambientais.
Existencial	Capacidade de questionar os dogmas, o sentido da vida e os dilemas morais.	Filósofos, teólogos, pensadores humanistas.

Tabela 1: Síntese das Nove Inteligências Múltiplas segundo Howard Gardner.

REFLEXOS DA TIM NO PROCESSO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

A transposição dos preceitos de Gardner para o contexto escolar exige transformações profundas nas premissas educacionais tradicionais. As reformas de ensino historicamente priorizaram aspectos técnicos e burocráticos, focando excessivamente na figura do docente e no ato de ensinar. A TIM obriga a deslocar o centro de gravidade do processo pedagógico para o **ato de aprender**, reconhecendo que cada estudante possui um perfil cognitivo singular.

A aplicação da Teoria das Inteligências Múltiplas na educação demanda alterações em quatro eixos fundamentais:

FORMAÇÃO DOCENTE: O professor deixa de atuar como o transmissor exclusivo do conhecimento para assumir o papel de mediador e observador sensível dos talentos individuais. É vital que o docente compreenda que os alunos não aprendem do mesmo modo: enquanto alguns retêm melhor a informação pela via auditiva, outros exigem mapas visuais, interações sociais ou experimentações práticas.

REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: Superação da fragmentação do saber em favor de currículos flexíveis e interdisciplinares, que proponham desafios baseados em problemas da vida real e estimulem a criação de produtos culturais de impacto.

DIVERSIFICAÇÃO METODOLÓGICA: Utilização de rotas de aprendizagem dinâmicas que contemplem recursos variados — vídeos, artes visuais, música, debates em grupo, produções textuais, dramatizações e simulações. A variabilidade metodológica assegura que o conteúdo alcance estudantes com diferentes prevalências intelectuais.

RENOVAÇÃO DOS MODELOS DE AVALIAÇÃO: A avaliação educacional padronizada, baseada em testes quantitativos e provas pontuais de memorização, afere prioritariamente as inteligências linguística e lógico-matemática, negligenciando outras capacidades. A TIM propõe avaliações formativas, contínuas e multiformes, que meçam a capacidade do aluno de criar, cooperar, resolver problemas e atuar no meio em que se insere.

A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E O ENSINO JURÍDICO

O ensino do Direito nas instituições universitárias brasileiras atravessa uma crise histórica e estrutural, caracterizada pela prevalência de aulas meramente expositivas, pela memorização acrítica da legislação codificada e pela realização de avaliações puramente conceituais. Esse modelo tradicional estimula quase que exclusivamente as inteligências lógico-matemática e linguística (na vertente escrita de compilação doutrinária), produzindo bacharéis despreparados para lidar com a complexidade e a dinâmica dos conflitos sociais contemporâneos.

Como ressaltam Sales e Araújo (2018), o mercado de trabalho do século XXI exige que o profissional jurídico desenvolva um rol abrangente de competências que vão além do simples manuseio do ordenamento normativo. Competências como negociação, mediação de conflitos, gestão de crises, empatia, capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares e escuta ativa exigem o estímulo direto de todas as inteligências mapeadas por Gardner.

INTER-RELAÇÃO DAS INTELIGÊNCIAS NO CONTEXTO DAS PROFISSÕES JURÍDICAS

A aplicação da TIM no ensino do Direito revela o potencial integrador das diversas habilidades cognitivas:

- **INTELIGÊNCIA LINGUISTICA:** Essencial para a construção de teses defensivas e acusatórias, sustentação oral nos tribunais, redação de peças processuais clarificadoras e articulação do discurso persuasivo.
- **INTELIGÊNCIA LÓGICO- MATEMÁTICA:** Fundamental para a análise da lógica dos raciocínios jurídicos, verificação de coerência silogística em decisões judiciais, sistematização de estruturas conceituais complexas e cálculo de contingências em litígios.
- **INTELIGÊNCIA ESPACIAL:** Aplicável na reconstrução da dinâmica espacial de cenários de crimes em perícias criminais, na elaboração de mapas conceituais e quadros visuais para explicação sintética de causas complexas.
- **INTELIGÊNCIA MUSICAL:** Relacionada ao ritmo da fala nas audiências e sustentações orais, à percepção das variações de tom da voz do cliente ou da testemunha e ao aperfeiçoamento do canal auditivo para a escuta qualificada.
- **INTELIGÊNCIA CORPORAL-CINESTÉSICA:** Determinante para o controle da linguagem corporal em negociações e audiências simuladas, bem como no treinamento de atuações operacionais na área da segurança pública e da prática policial.
- **INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL:** Indispensável para o exercício da mediação, conciliação e arbitragem, permitindo ao jurista compreender os interesses subjacentes ao litígio, exercer a

empatia e coordenar equipes de trabalho multidisciplinares.

- **INTELIG~ENCIA INTRAPESSOAL:** Crucial para o desenvolvimento da autodisciplina e inteligência emocional em carreiras jurídicas de alta exigência, preparando o profissional para a tomada de decisões éticas e para a concentração necessária nos estudos de alta performance.
- **INTELIGÊNCIA NATURALISTA E EXISTENCIAL:** Aplicação direta no equacionamento de lides do Direito Ambiental e na problematização dogmática dos fundamentos éticos, constitucionais e filosóficos do direito.

A transição de um modelo jurídico positivista e mecanicista para uma abordagem baseada em competências e inteligências múltiplas possibilita que os estudantes elaborem produtos práticos de alto impacto — tais como termos de mediação, minutas legislativas inovadoras e projetos comunitários —, transformando o acadêmico em um agente ativo de pacificação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner não se apresenta como uma receita milagrosa ou como uma solução simplista para os profundos desafios que acometem a educação contemporânea. Contudo, afirma-se como um paradigma indispensável para a valorização da diversidade intelectual humana e para a superação de dogmas avaliativos ultrapassados.

O presente estudo demonstrou que a inteligência deve ser compreendida sob uma perspectiva dinâmica e plural, intrinsecamente ligada à capacidade do indivíduo de resolver problemas reais e gerar contribuições culturalmente relevantes. No âmbito das práticas pedagógicas gerais e da educação jurídica universitária em particular, a adoção da TIM requer uma mudança substancial na formação de professores, nas metodologias instrucionais e nas estratégias de avaliação.

Ademais, constata-se que a superação da rigidez metodológica não apenas enriquece a experiência acadêmica, mas também atua como um fator crucial de democratização do ensino e de combate ao insucesso escolar. Ao integrar abordagens que contemplam as diferentes dimensões da cognição — como as inteligências interpessoal, intrapessoal, espacial e corporal-cinestésica —, as instituições formadoras passam a preparar indivíduos capazes de articular o conhecimento teórico com a sensibilidade social, a escuta empática e a postura ética exigidas pelo mercado de trabalho contemporâneo.

Ao reconhecer e estimular os múltiplos perfis cognitivos, a escola e as faculdades de Direito deixam de ser ambientes de padronização passiva para se tornarem espaços de desenvolvimento integral. A promoção do autoconhecimento, do raciocínio crítico, da empatia e do trabalho cooperativo capacita os estudantes a responderem de forma ética e inovadora às complexidades do mundo atual, assegurando uma formação acadêmica humanizada e efetivamente conectada à realidade social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Roberto de. ***A crise da advocacia no Brasil: diagnóstico e perspectivas*.** São Paulo: Editora

Alfa-Omega, 1994.

ARMSTRONG, Thomas. ***Inteligências múltiplas na sala de aula***. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BICUDO, Aparecida Viggiani; MARTINS, Joel. ***Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo. ***Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*.** São Paulo: Unesp, 2003.

GARDNER, Howard. ***Estruturas da mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas*.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, Howard. ***Inteligências múltiplas: a teoria na prática***. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, Howard. ***Inteligência: um conceito reformulado***. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. ***Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos*.** 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2011.

PERRENOUD, Philippe. ***A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*.** Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

POZO, Juan Ignacio. ***Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem***. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SABINO, Marilei Amadeu; ROQUE, Araguaia S. de Souza. **A Teoria das Inteligências Múltiplas e sua contribuição para o ensino de língua italiana no contexto de uma escola pública**. *Revista do IBILCE/UNESP*, São José do Rio Preto, p. 410-429, 2005.

SALES, Lilia Maia de Morais; ARAÚJO, André Villaverde de. **A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e o ensino do Direito.** *Novos Estudos Jurídicos*, Itajaí, v. 23, n. 2, p. 682-702, maio/ago. 2018. DOI: 10.14210/nej.v23n2.p682-702.

SEVERINO, António Joaquim. ***Metodologia do trabalho científico***. 23. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007..



AS CONTRIBUIÇÕES CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS À EDUCAÇÃO INFANTIL

THE CONTRIBUTIONS OF STORYTELLING TO 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 contação de histórias ocupa um lugar significativo nas experiências educativas desenvolvidas com crianças, sobretudo por favorecer formas de aprendizagem que articulam linguagem, imaginação, interação e construção de sentidos. Embora durante muito tempo essa prática tenha sido associada principalmente ao entretenimento, sua presença no contexto educacional passou a ser compreendida de maneira mais ampla, considerando as possibilidades que oferece ao desenvolvimento infantil. O contato com diferentes narrativas pode contribuir para a ampliação do repertório linguístico e cultural, para o exercício da imaginação, para a interpretação de situações e para a construção progressiva de posicionamentos diante das experiências vivenciadas. Na Educação Infantil, essas contribuições tornam-se especialmente relevantes quando as histórias dialogam com os interesses, as vivências e as formas próprias de compreensão das crianças, aproximando elementos da fantasia de questões presentes em seu cotidiano. Partindo dessa perspectiva, este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da contação de histórias para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. A pesquisa, de natureza bibliográfica, fundamenta-se em estudos que discutem a literatura infantil e a contação de histórias como práticas capazes de ampliar as experiências das crianças e de favorecer processos educativos mais participativos, sensíveis e significativos.

Palavras-chave: Contação de histórias; Literatura infantil; Educação Infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT

Storytelling plays a significant role in educational experiences involving children, particularly because it fosters forms of learning that integrate language, imagination, interaction, and meaning-making. Although

this practice was long associated primarily with entertainment, its presence in the educational context has come to be understood more broadly, taking into account the possibilities it offers for child development. Exposure to diverse narratives can contribute to expanding linguistic and cultural repertoires, exercising the imagination, interpreting situations, and progressively forming perspectives on lived experiences. In early childhood education, these contributions are especially relevant when stories resonate with children's interests, life experiences, and unique ways of understanding the world, bridging elements of fantasy with aspects of their daily lives. From this perspective, this study aims to analyze the contributions of storytelling to learning and child development. This bibliographic research is grounded in studies that examine children's literature and storytelling as practices capable of enriching children's experiences and fostering educational processes that are more participatory, sensitive, and meaningful.

Keywords: Storytelling; Children's literature; Early childhood education; Learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, marcada por experiências que influenciam a maneira como a criança se relaciona consigo mesma, com o outro e com o mundo que a cerca. Nessa fase, a aprendizagem ocorre a partir das interações, brincadeiras, pela exploração de diferentes linguagens e pelas oportunidades de imaginar, criar, questionar e atribuir significados às experiências vividas (OLIVEIRA, 2020).

Entre as práticas que podem ampliar essas possibilidades, a contação de histórias ocupa um espaço relevante. O contato com narrativas permite que a criança conheça personagens, situações, conflitos e diferentes formas de compreender a realidade. Ao acompanhar uma história, ela mobiliza a atenção, a imaginação e a interpretação, ao mesmo tempo que amplia seu repertório linguístico e cultural. A literatura, portanto, não se restringe ao contato com palavras e livros, pois também possibilita experiências que contribuem para a construção de sentidos e para a formação do leitor desde os primeiros anos (FARIA; FLAVIANO; GUIMARÃES, 2017).

No contexto escolar, entretanto, a presença da contação de histórias não garante, por si só, a construção de experiências significativas de aprendizagem. A maneira como a narrativa é selecionada, apresentada e explorada interfere diretamente na participação das crianças e nas possibilidades educativas decorrentes dessa prática. As histórias escolhidas sem considerar a faixa etária, os interesses da turma ou os objetivos pedagógicos podem transformar um momento potencialmente rico em uma atividade pouco significativa. Em contrapartida, quando existe intencionalidade na escolha e na condução da narrativa, a contação pode favorecer a expressão de ideias e sentimentos, a ampliação do vocabulário, a criatividade, a interação e a aproximação da criança com a literatura (SOUZA, 2024).

A relevância desta discussão está relacionada à necessidade de compreender a contação de histórias para além de uma atividade destinada exclusivamente ao entretenimento ou ao preenchimento

da rotina escolar. A contribuição educativa encontra-se justamente nas experiências que podem ser construídas a partir da relação entre narrativa, imaginação e realidade. Ao ouvir, interpretar, questionar e reconstruir histórias, a criança deixa de ocupar uma posição meramente receptiva e passa a participar ativamente da produção de significados.

Diante dessa perspectiva, este estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições da contação de histórias para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Como objetivos específicos, busca-se compreender aspectos relacionados à presença das narrativas na experiência humana e educacional, discutir as contribuições da literatura para o desenvolvimento da criança e analisar a contação de histórias como prática pedagógica na Educação Infantil.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e fundamenta-se na análise de produções relacionadas à literatura infantil, à contação de histórias e às práticas educativas desenvolvidas com crianças. A discussão proposta busca reunir diferentes contribuições teóricas para compreender de que maneira essa prática pode integrar o trabalho pedagógico e favorecer experiências de aprendizagem que respeitem as características e as formas de participação próprias da infância.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Contar histórias é uma prática que antecede a própria consolidação da escrita e acompanha diferentes sociedades na preservação de conhecimentos, experiências, valores e modos de compreender o mundo. Por meio da oralidade, acontecimentos foram narrados, memórias compartilhadas e elementos culturais transmitidos entre gerações. Essa dimensão histórica demonstra que a narrativa não se limita ao entretenimento, pois também participa da maneira como os sujeitos organizam experiências e atribuem significado à realidade (OLIVEIRA; JUNIOR, 2019).

Ao longo do tempo, as formas de compreender a infância também passaram por transformações. O reconhecimento da criança como sujeito com características, necessidades e formas próprias de participação contribuiu para mudanças nas relações familiares, sociais e educacionais. No campo da educação, essa compreensão favoreceu a construção de práticas mais relacionadas às especificidades da infância e às diferentes maneiras pelas quais as crianças aprendem e se expressam (COELHO, 2019).

A literatura destinada ao público infantil integra esse processo ao oferecer narrativas capazes de dialogar com a imaginação, as experiências e os interesses das crianças. Contos, fábulas e outras formas narrativas passaram a ocupar espaço no contexto educacional não apenas pela presença de personagens e acontecimentos imaginários, mas pelas possibilidades de interação que estabelecem entre a criança, a linguagem e o mundo. O contato com essas histórias pode ampliar repertórios e favorecer diferentes interpretações sobre situações que, embora apresentadas no plano da ficção, encontram correspondência nas experiências humanas (OLIVEIRA, 2020).

A força da narrativa está justamente em sua capacidade de aproximar diferentes tempos, espaços e perspectivas. Uma história pode apresentar acontecimentos distantes da realidade imediata da criança e, ainda assim, despertar sentimentos, perguntas e identificações. Ao acompanhar as escolhas de uma

personagem, imaginar um cenário ou antecipar os acontecimentos de uma trama, a criança participa da narrativa e constrói sentidos a partir de seus próprios conhecimentos e experiências (SOUZA; COSSON, 2018).

Essa participação evidencia que ouvir uma história não corresponde a uma atividade passiva. Durante a narração, diferentes processos são mobilizados, entre eles a atenção, a memória, a imaginação, a interpretação e a capacidade de estabelecer relações. Rodrigues (2009) destaca que a contação de histórias pode favorecer diferentes habilidades, desde a organização temporal dos acontecimentos até a interpretação e a análise do que foi ouvido. A experiência narrativa, portanto, envolve tanto quem conta quanto quem escuta, em uma relação construída por meio da linguagem e da interação (VASCONCELOS, 2017).

A atuação do contador exerce influência significativa nessa experiência. O conhecimento prévio da narrativa permite compreender sua estrutura, reconhecer os momentos de maior tensão e perceber quais elementos podem favorecer o envolvimento dos ouvintes. A voz, as pausas, os gestos e as diferentes formas de apresentar os acontecimentos contribuem para a construção do clima da história, sem substituir a capacidade da criança de imaginar e produzir suas próprias representações (FARIA; FLAVIANO; GUIMARÃES, 2017).

No ambiente educacional, essa mediação adquire características específicas. O professor que conta uma história não atua apenas como transmissor de um texto pronto, mas como mediador de uma experiência literária e sua intervenção pode criar condições para que as crianças formulem hipóteses, expressem impressões, relacionem acontecimentos e compartilhem diferentes interpretações (LIMA; ROSA, 2022).

Costa (2013) afirma que a contação de histórias como uma possibilidade de circulação de conhecimentos, valores, culturas e experiências, aspectos que ampliam sua contribuição para o processo educativo.

A presença das narrativas na Educação Infantil também favorece a aproximação da criança com a linguagem oral e com o universo da leitura. O contato frequente com histórias possibilita conhecer novas palavras, perceber diferentes formas de organização da linguagem e ampliar o repertório de referências utilizado na comunicação. Esse processo ocorre de maneira integrada às experiências da criança, especialmente quando a narrativa desperta curiosidade e permite sua participação (FERREIRA, 2017).

A imaginação ocupa um lugar central nessa relação. Ao ouvir uma história, a criança pode construir mentalmente espaços, personagens e acontecimentos que não estão materialmente diante dela. Essa capacidade não representa um afastamento da realidade. Ao contrário, a fantasia pode oferecer elementos para interpretar experiências, elaborar questões e experimentar outras perspectivas (MATEUS *et al,* 2014).

Souza (2024) ressalta que o contato com histórias contribui para a familiarização com a leitura, para a ampliação do vocabulário e para o conhecimento de diferentes culturas, além de favorecer relações entre elementos ficcionais e situações vivenciadas.

Nesse contexto, a contação de histórias configura-se como uma prática capaz de articular literatura, linguagem, imaginação e interação. Sua presença na Educação Infantil pode contribuir para a formação de crianças que se aproximam das narrativas com curiosidade e desenvolvem, progressivamente, maneiras próprias de ouvir, interpretar e compartilhar histórias. Além de ensinar respostas prontas, a experiência literária pode abrir espaço para perguntas, descobertas e diferentes possibilidades de compreensão (FARIA; FLAVIANO; GUIMARÃES, 2017).

AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A literatura ocupa um lugar importante nas experiências da infância por possibilitar o contato com diferentes linguagens, personagens, acontecimentos e formas de representar o mundo. Ao ouvir uma história, a criança não recebe apenas uma sequência de fatos. Ela acompanha conflitos, formula expectativas, imagina desfechos e estabelece relações entre aquilo que é narrado e suas próprias experiências. Esse movimento amplia as possibilidades de interpretação e contribui para a construção de sentidos sobre si, sobre o outro e sobre a realidade (VASCONCELOS, 2017).

A experiência literária também mobiliza a imaginação. Durante a narração, palavras podem transformar-se em imagens, espaços e personagens construídos mentalmente pela criança. A contação de histórias favorece a construção do pensamento e o desenvolvimento da imaginação, uma vez que o ouvinte participa da narrativa ao elaborar suas próprias representações. Cada criança, portanto, pode construir uma experiência particular a partir da mesma história (COSTA, 2023).

Essa característica permite compreender a literatura infantil para além de sua utilização como recurso destinado ao ensino de conteúdo ou comportamentos. Uma narrativa pode provocar curiosidade, identificação, estranhamento, alegria, medo ou questionamentos sem oferecer, necessariamente, uma resposta única. A riqueza da experiência literária encontra-se também nessa abertura para diferentes interpretações, pois as crianças podem perceber aspectos distintos de uma mesma história e compartilhar suas compreensões com o grupo (LIMA; ROSA, 2022).

Entre as narrativas presentes na infância, os contos de fadas ocupam um espaço significativo e sua estrutura costuma apresentar personagens envolvidos em desafios, conflitos e transformações, frequentemente situados em universos nos quais elementos reais e fantásticos convivem. A presença de seres imaginários, acontecimentos inesperados e situações de enfrentamento amplia as possibilidades de criação e permite que a criança acompanhe diferentes percursos narrativos (SOUZA; COSSON, 2018).

A organização dos contos contribui para que o ouvinte reconheça relações entre acontecimentos e acompanhe o desenvolvimento da trama. Os conflitos apresentados movimentam a narrativa e despertam expectativas sobre o que poderá acontecer. Ao antecipar possibilidades, observar as escolhas das personagens e conhecer as consequências dessas ações, a criança exercita formas de interpretação que não dependem da apresentação de respostas prontas (FARIA; FLAVIANO; GUIMARÃES, 2017).

A repetição de uma história também pode fazer parte dessa experiência. Muitas crianças solicitam que uma mesma narrativa seja contada diversas vezes, ainda que já conheçam seus acontecimentos e seu desfecho. Essa repetição permite observar detalhes, antecipar passagens, reconhecer palavras e experimentar novamente as emoções despertadas pelo texto. O interesse recorrente por uma história, portanto, não deve ser entendido como ausência de novidade, mas como uma forma de aprofundamento da relação da criança com a narrativa (RODRIGUES, 2019).

Além dos contos de fadas, as fábulas estão frequentemente presentes nas experiências literárias desenvolvidas com crianças. As fábulas são caracterizadas, em geral, por narrativas breves e pela presença de personagens que representam determinadas características e comportamentos, elas apresentam situações que podem favorecer discussões sobre escolhas, relações e consequências (ROSSONI, 2023).

Lima e Rosa (2012) destacam a presença recorrente de animais com características humanas nesse gênero, recurso que possibilita representar conflitos e comportamentos por meio da ficção.

A presença de uma moral ao final de muitas fábulas constitui uma de suas características mais conhecidas. No trabalho com crianças, contudo, a interpretação da narrativa não precisa ficar restrita à repetição dessa mensagem. As situações vividas pelas personagens podem gerar diferentes perguntas e percepções, permitindo que a turma discuta as ações apresentadas e construa seus próprios argumentos. Dessa forma, a leitura deixa de funcionar como simples confirmação de uma lição previamente estabelecida e passa a favorecer o diálogo (FARIA; FLAVIANO; GUIMARÃES, 2017).

A diversidade de gêneros amplia as experiências literárias oferecidas às crianças. Os contos, fábulas, lendas, poemas e outras formas de narrativa apresentam estruturas, ritmos e possibilidades distintas de relação com a linguagem. O contato com essa variedade permite que a criança reconheça diferentes maneiras de contar, imaginar e organizar experiências, ampliando progressivamente seu repertório cultural e linguístico (VASCONCELOS, 2017).

Essa diversidade também exige atenção à seleção das obras. A escolha não deve se limitar à classificação por idade ou à facilidade do texto, embora esses aspectos possam ser considerados. A qualidade literária, as possibilidades de interpretação, a riqueza da linguagem e a relação da obra com as experiências e os interesses das crianças também precisam integrar o planejamento docente. Os textos excessivamente simplificados podem limitar o contato com novas formas de expressão, enquanto narrativas muito distantes das possibilidades de compreensão do grupo podem dificultar o envolvimento (RODRIGUES, 2019).

O desafio consiste em oferecer experiências que ampliem o repertório sem desconsiderar os conhecimentos já construídos pelas crianças. A progressão das propostas não significa apenas apresentar textos cada vez mais longos ou difíceis, mas diversificar autores, temas, estruturas e linguagens. O contato frequente com diferentes obras permite que as crianças desenvolvam maior familiaridade com o universo literário e construam critérios próprios de interesse e apreciação (COELHO, 2020).

A participação da criança durante e após a contação também contribui para essa aproximação. Comentários, perguntas, hipóteses e diferentes interpretações demonstram maneiras particulares de compreender a narrativa. O professor pode acolher essas manifestações sem transformar toda conversa em uma busca pela resposta considerada correta. A literatura comporta ambiguidades e diferentes perspectivas, e essa característica pode enriquecer as interações entre as crianças (FARIA; FLAVIANO, 2017).

O desenvolvimento da oralidade constitui outra dimensão relacionada às experiências literárias. Ao ouvir narrativas e participar de conversas sobre elas, a criança entra em contato com novas palavras, formas de organizar acontecimentos e maneiras de expressar ideias. O contato com narrativas pode contribuir para a expressão de opiniões e para a participação em situações de diálogo (LIMA; ROSA, 2022).

A aproximação com os livros também participa da formação do leitor. Na Educação Infantil, essa formação não deve ser reduzida à antecipação do ensino formal da leitura e da escrita. O interesse pela literatura pode ser construído por meio do contato frequente com obras, da possibilidade de manusear livros, observar ilustrações, escolher histórias e participar de situações significativas de leitura e contação (OLIVEIRA; JUNIOR, 2019).

As ilustrações, nesse processo, constituem outra linguagem presente na experiência literária. Elas podem ampliar, complementar e até apresentar perspectivas diferentes daquelas expressas verbalmente no texto. A observação das imagens permite que as crianças formulem hipóteses, antecipem acontecimentos e construam interpretações antes, durante e depois da leitura. O livro infantil, portanto, pode ser explorado como uma obra na qual diferentes linguagens participam da produção de sentidos (MATEUS *et al*, 2014).

A literatura também amplia o contato da criança com realidades distintas das suas. Por meio das narrativas, torna-se possível conhecer outros lugares, modos de vida, relações e perspectivas. Essa ampliação do repertório contribui para que a experiência literária não permaneça limitada ao universo já conhecido. Ao mesmo tempo, histórias que dialogam com situações próximas do cotidiano podem favorecer processos de identificação e reconhecimento (FARIA; FLAVIANO; GUIMARÃES, 2017).

A contação de histórias, portanto, contribui para o desenvolvimento infantil quando integra experiências contínuas e diversificadas com a literatura. Seus efeitos não se resumem à aquisição imediata de determinada habilidade, pois envolvem processos construídos ao longo do tempo por meio da escuta, da interação, da imaginação e do contato com diferentes formas de linguagem (SOUZA, 2024).

Na Educação Infantil, garantir o acesso à literatura significa reconhecer a criança como sujeito capaz de interpretar, criar e participar da cultura. As histórias podem provocar perguntas, ampliar repertórios e oferecer experiências que ultrapassam o momento da narração. Quando a escola assegura esse contato de maneira frequente e significativa, contribui para a formação de leitores que não apenas compreendem textos, mas estabelecem relações próprias com aquilo que leem, ouvem e imaginam (OLIVEIRA, 2020).

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

A presença da contação de histórias na Educação Infantil pode assumir diferentes funções, desde a aproximação da criança com a literatura até a criação de situações de interação, escuta e expressão. Para que essa prática integre efetivamente o trabalho pedagógico, entretanto, sua realização exige mais do que a escolha ocasional de um livro e a leitura diante da turma. O planejamento, a seleção da obra e a forma de mediação interferem diretamente na experiência construída com as crianças (VASCONCELOS, 2017).

A intencionalidade pedagógica não significa transformar toda história em pretexto para ensinar determinado conteúdo ou exigir uma atividade posterior. O trabalho docente pode reconhecer o valor da própria experiência literária, preservando o envolvimento com a narrativa e, ao mesmo tempo, criando condições para ampliar as possibilidades de participação infantil (SOUZA, 2018).

Faria, Flaviano e Guimarães (2017) destacam a contribuição da contação de histórias para diferentes dimensões do desenvolvimento, especialmente quando inserida de maneira significativa nas práticas educativas.

A escolha da narrativa constitui uma das primeiras decisões do professor. O conhecimento sobre a turma permite considerar interesses, experiências, repertórios e possibilidades de compreensão, sem restringir as crianças apenas ao que já conhecem. Uma seleção cuidadosa também pode apresentar novos temas, autores, personagens e formas de linguagem, ampliando progressivamente o contato com a literatura (ROSSONI, 2023).

O conhecimento prévio da obra é igualmente importante, pois antes de apresentá-la às crianças, o professor precisa conhecer sua estrutura, sua linguagem e os acontecimentos que organizam a narrativa. Essa preparação favorece maior segurança durante a contação e permite perceber os momentos em que uma pausa, uma mudança de entonação ou um gesto pode contribuir para o envolvimento dos ouvintes (OLIVEIRA, 2020).

Rossoni (2013) ressalta a importância da adequação da narrativa à situação de contação, considerando as características do texto e as possibilidades de compreensão do público. A mediação docente, entretanto, não deve ocupar todo o espaço da experiência. As intervenções excessivas podem fragmentar a narrativa e dificultar o envolvimento das crianças com a sequência dos acontecimentos, assim como perguntas e comentários podem enriquecer a contação quando surgem de maneira coerente com a proposta, mas não precisam interromper constantemente a história para verificar se a turma compreendeu cada informação apresentada.

O equilíbrio entre condução e participação constitui, portanto, um aspecto importante da prática. Em alguns momentos, a continuidade da narrativa favorece a concentração e a construção de expectativas. Em outros, comentários espontâneos das crianças podem revelar hipóteses, relações e interpretações que merecem ser acolhidas. A sensibilidade do professor para reconhecer essas situações contribui para uma experiência mais aberta ao diálogo (COSTA, 2023).

A organização do espaço também pode favorecer a contação. Rodas de conversa, bibliotecas, áreas externas e outros ambientes da escola oferecem possibilidades distintas de interação.

Oliveira e Junior (2019) apontam a roda como uma das formas de organização que pode aproximar os participantes e favorecer a comunicação. A escolha do espaço, contudo, deve estar relacionada às condições necessárias para que as crianças possam ouvir, observar e participar.

Os recursos como fantoches, objetos, imagens, tecidos e elementos sonoros também podem integrar determinadas propostas. Seu uso precisa estar relacionado às características da narrativa e aos objetivos da experiência, evitando que o excesso de estímulos desloque a atenção da própria história. Em algumas situações, a voz e a presença do contador são suficientes; em outras, diferentes recursos podem ampliar as possibilidades expressivas (RODRIGUES, 2019).

A variedade das formas de contar contribui para que a prática não se torne previsível. Uma história pode ser lida diretamente do livro, narrada oralmente, apresentada com objetos ou reconstruída coletivamente. Também pode ocorrer em diferentes momentos da rotina, sem permanecer restrita a uma atividade fixa. Essa diversidade amplia as experiências das crianças e demonstra que as narrativas podem circular por diferentes espaços e situações (FERREIRA, 2017).

A participação de outras pessoas da comunidade escolar pode enriquecer esse trabalho. Os familiares e outros profissionais podem compartilhar histórias e diferentes modos de narrar, ampliando as referências das crianças. Essa participação, quando planejada, aproxima experiências culturais distintas e evidencia que contar histórias não constitui uma prática exclusiva do professor ou do espaço escolar (FARIA; FLAVIANO; GUIMARÃES, 2017).

As próprias crianças também podem assumir progressivamente o lugar de narradoras. Recontar uma história conhecida, criar acontecimentos, modificar personagens ou elaborar narrativas coletivas são experiências que favorecem a expressão oral e a organização do pensamento. Nessas situações, não se espera a reprodução exata de um texto, mas a possibilidade de utilizar a linguagem para construir e compartilhar sentidos (COELHO, 2019).

A relação entre contação e outras linguagens amplia as possibilidades do trabalho pedagógico. Os desenhos, dramatizações, brincadeiras, movimentos e produções coletivas podem surgir a partir das experiências com as histórias. Essas propostas, entretanto, precisam fazer sentido no percurso desenvolvido com o grupo (OLIVEIRA; JUNIOR, 2019).

Coelho (2020) destaca a importância dos espaços e das condições oferecidas às crianças para a experimentação e a criatividade. Sob essa perspectiva, as experiências decorrentes da contação podem ultrapassar a reprodução do que foi ouvido. A criança pode criar situações, imaginar outros desfechos e estabelecer relações que não estavam previamente determinadas pelo professor.

A observação docente também integra esse processo e, durante a contação e as interações posteriores, o professor pode perceber como as crianças participam, quais elementos despertam maior interesse e de que maneira constroem interpretações. Essas observações podem contribuir para o planejamento de novas experiências e para a seleção de outras obras, sem transformar cada manifestação infantil em um instrumento formal de avaliação (SOUZA, COSSON, 2018).

Outro aspecto relevante está relacionado à adequação da linguagem. A necessidade de tornar uma narrativa acessível não significa simplificá-la excessivamente ou eliminar palavras desconhecidas. O contato com novos termos pode ampliar o repertório linguístico das crianças, especialmente quando o contexto da história oferece elementos para a construção de significados. O professor pode realizar intervenções quando necessário, preservando a riqueza da linguagem literária (FARIA; FLAVIANO; GUIMARÃES, 2017).

A expressividade do contador também participa da construção da experiência. Variações de ritmo, entonação e intensidade podem marcar acontecimentos e contribuir para a atmosfera da narrativa. O mais importante é que os recursos expressivos estejam relacionados à história e favoreçam a escuta, sem transformar a apresentação em um conjunto artificial de gestos e vozes (FERREIRA, 2017).

A formação e a experiência do professor influenciam diretamente suas escolhas e formas de mediação. O desenvolvimento dessa prática ocorre tanto pelo estudo quanto pela própria experiência de contar, observar as respostas das crianças e refletir sobre o trabalho realizado. A troca entre profissionais também pode ampliar repertórios e favorecer a construção de novas possibilidades para a presença da literatura no cotidiano escolar (COSTA, 2023).

Nesse contexto, a contação de histórias como prática pedagógica exige planejamento, mas também abertura ao inesperado. As reações das crianças nem sempre correspondem ao que foi inicialmente previsto, e uma pergunta, uma interpretação ou um comentário pode produzir novos caminhos para a experiência. A flexibilidade docente permite acolher essas manifestações sem perder de vista a proposta desenvolvida (RODRIGUES, 2019).

Além de utilizar histórias como instrumentos auxiliares para alcançar resultados previamente definidos, o trabalho pedagógico pode reconhecer a literatura como parte da formação cultural da criança. Essa compreensão modifica o lugar ocupado pela contação na rotina escolar, pois a narrativa deixa de ser apenas um recurso complementar e passa a constituir uma experiência educativa com valor próprio (FARIA; FLAVIANO; GUIMARÃES, 2017).

A consolidação dessa prática depende, portanto, da articulação entre escolha das obras, conhecimento das crianças, organização das condições de escuta e qualidade da mediação. Quando esses elementos são considerados, a contação de histórias amplia as oportunidades de participação, criação e contato com diferentes linguagens. Na Educação Infantil, sua contribuição está justamente na possibilidade de construir experiências em que ouvir, imaginar, interpretar e contar façam parte do cotidiano das crianças de maneira significativa (OLIVEIRA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a contação de histórias pode contribuir de maneira significativa para as experiências educativas vivenciadas na infância. Sua importância não se limita ao entretenimento nem à utilização da literatura como recurso auxiliar para o ensino de conteúdo. Quando inserida de forma intencional no cotidiano da Educação Infantil, essa prática

amplia as oportunidades de contato com a linguagem, a imaginação, a cultura e diferentes formas de interpretar o mundo.

As discussões apresentadas também evidenciaram que ouvir uma história não corresponde a uma experiência passiva. Ao longo da narrativa, a criança formula expectativas, estabelece relações, constrói imagens, acompanha conflitos e atribui sentidos aos acontecimentos a partir de seus próprios conhecimentos e vivências. A contação, portanto, pode constituir um espaço de participação e construção de significados, especialmente quando a criança encontra liberdade para perguntar, comentar, imaginar e compartilhar suas interpretações.

A literatura infantil assume papel relevante nesse processo por ampliar o repertório cultural e linguístico das crianças. O contato com contos, fábulas e outros gêneros possibilita conhecer diferentes estruturas narrativas, personagens, contextos e formas de expressão. Essa diversidade favorece uma relação mais ampla com a linguagem e contribui para a aproximação progressiva com o universo literário, sem reduzir a formação do leitor à aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Entretanto, os possíveis benefícios da contação de histórias não decorrem automaticamente da simples presença de livros ou narrativas na rotina escolar. A qualidade da experiência está relacionada às escolhas realizadas pelo professor, ao conhecimento das características da turma e às condições criadas para a escuta e a participação. A seleção das obras, a preparação da narrativa e a forma de mediação constituem aspectos que interferem diretamente no envolvimento das crianças e nas possibilidades construídas a partir da história.

A intencionalidade pedagógica, por sua vez, precisa ser compreendida sem transformar toda experiência literária em uma atividade destinada à verificação da aprendizagem. A literatura possui valor formativo próprio e pode provocar curiosidade, emoção, questionamentos e diferentes interpretações. Por essa razão, nem toda história precisa resultar em uma tarefa, em uma produção ou na busca por uma resposta previamente definida pelo adulto.

Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador entre a criança e a experiência literária. Sua atuação envolve planejar, selecionar obras de qualidade, ampliar repertórios e organizar situações que favoreçam a participação infantil. Ao mesmo tempo, essa mediação requer sensibilidade para reconhecer as manifestações das crianças e acolher caminhos que nem sempre foram antecipados no planejamento.

A contação de histórias mostra-se, assim, uma prática relevante para a Educação Infantil quando preserva a riqueza da literatura e reconhece a criança como sujeito capaz de imaginar, interpretar, criar e produzir sentidos. Mais do que ensinar respostas prontas, as narrativas podem abrir espaço para perguntas, descobertas e diferentes maneiras de compreender as experiências humanas.

Conclui-se que a presença contínua e planejada da contação de histórias pode fortalecer a relação das crianças com a literatura e ampliar suas experiências culturais, linguísticas e imaginativas. Para isso, torna-se necessário superar práticas em que a história ocupa apenas momentos ocasionais ou funciona exclusivamente como recurso para ensinar conteúdos e comportamentos. O desafio está em garantir que a literatura faça parte do cotidiano educativo como uma experiência significativa, na qual a criança

tenha oportunidades reais de ouvir, participar, interpretar, criar e, progressivamente, construir sua própria relação com as histórias e com a leitura.

REFERÊNCIAS

COELHO, B. **Contar Histórias Uma Arte Sem Idade**. 20ª ed. São Paulo. Ática, 2019.

COELHO, N. N. Literatura infantil: teoria, prática, análise, didática. 9ª ed. São Paulo: Moderna, 2020.

COSTA, M. M. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: 1ª ed. Intersaberes, 2023.

FARIA, I. G.; FLAVIANO, S. L. L.; GUIMARÃES, M. S. B. A influência da contação de histórias na educação infantil. **Revista Mediação**, v. 12, n. 1, 2017. Disponível em: http:// revistas.utfpr.edu.br/recit.pdf. Acesso em: 10 jul. 2026.

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.

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: 10 jul. 2026.

MATEUS, A. N. B. *et al*. **A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil**. Pontifícia Universidade Católica – PUC, 2014. Disponível em: http://200.229.32.43/index.php/pedagogiacao/article/view/8477. Acesso em: 10 jul. 2026.

OLIVEIRA, Z. M. **Educação Infantil fundamentos e métodos**. São Paulo: 5ª ed. Cortez, 2020.

OLIVEIRA, S. A.; JUNIOR, C. R. A. A contação de histórias no ensino fundamental: fundamentos e planejamentos. **Cadernos de Pedagogia**, v.13, n.25, 2019. Disponível em: http://www.cadernosdepedagogia.ufscar.br/artigos.pdf. Acesso em: 10 jul. 2026.

ROSSONI, J. C. A contação de histórias como possibilidade educativa: análise de dissertações e teses produzidas no contexto brasileiro. **Dissertação de Mestrado** – Unilasalle, 2023. Disponível em: http://www.repositorio.unilasalles.edu.br. Acesso em: 10 jul. 2026.

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, 2024.

SOUZA, R J.; COSSON, R. O cantinho da leitura como prática de letramento literário, **Revista Educar**, v. 34, n. 72, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000600095. Acesso em: 10 jul. 2026.

VASCONCELOS, R. A. C. Contação de Histórias na perspectiva de professoras contadoras: possibilidades de atuação. **Dissertação de Mestrado**, 2017. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/3755. Acesso em: 10 jul. 2026.

DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS: FORMAR LEITORES PARA LER TEXTOS, LINGUAGENS E MUNDOS



FROM LITERACY TO MULTILITERACIES: FORMING READERS TO READ TEXTS, LANGUAGES, AND WORLDS

RENATA REZENES MAGALHÃES VIEIRA
Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEF Lauro Celidônio Gomes dos Reis, Dr. Professora de Educação Infantil no CEI Rosa Sabag Addas.

RESUMO

Este artigo discute a formação de leitores a partir da compreensão do letramento como prática social, ampliando essa perspectiva para os multiletramentos e multimodalidades atreladas às relações entre Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e produção de sentidos. O estudo tem como objetivo compreender as relações entre alfabetização, letramento e práticas sociais de leitura e escrita, discutir as contribuições dos multiletramentos para a formação de leitores, formação integral do indivíduo e refletir sobre as transformações provocadas pelas tecnologias e pela multiplicidade de linguagens nos modos contemporâneos de ler e produzir sentidos. Nesse sentido, o texto se desenvolve a partir de uma análise teórica, fundamentada em autores que abordam alfabetização, letramento, práticas sociais de leitura e escrita, tecnologias e multimodalidade. A análise evidencia que alfabetização e letramento constituem processos distintos, mas complementares e que a formação de leitores ultrapassa o domínio do sistema de escrita, envolvendo diferentes contextos, suportes, gêneros, linguagens e práticas culturais. Nesse sentido, os multiletramentos e a multimodalidade ampliam a compreensão da leitura e da produção de sentidos, enquanto as TICs transformam as formas de circulação, interação e participação social. Conclui-se que formar leitores na contemporaneidade implica criar condições para que compreendam, interpretem e produzam sentidos criticamente diante da diversidade de textos, linguagens, tecnologias e contextos que constituem a vida social.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Multiletramentos; Multimodalidade; Formação de leitores.

ABSTRACT

This article discusses reader development based on an understanding of literacy as a social practice, expanding this perspective to include multiliteracies and multimodality linked to the relationship between Information and Communication Technologies (ICTs) and meaning-making. The study aims to understand the relationships among basic literacy, broader literacy practices, and social reading and writing practices; to discuss the contributions of multiliteracies to reader development and the holistic development of the individual; and to reflect on the transformations brought about by technologies and the multiplicity of languages in contemporary modes of reading and making meaning. Accordingly, the text is developed through a theoretical analysis grounded in authors who address basic literacy, broader literacy, social reading and writing practices, technologies, and multimodality. The analysis highlights that basic literacy and broader literacy are distinct yet complementary processes, and that reader development extends beyond mastering the writing system, involving diverse contexts, media, genres, languages, and cultural practices. In this sense, multiliteracies and multimodality broaden the understanding of reading and meaning-making, while ICTs transform the ways in which information circulates and how social interaction and participation occur. The article concludes that fostering readers in contemporary times entails creating conditions for them to critically understand, interpret, and construct meaning amidst the diversity of texts, languages, technologies, and contexts that shape social life.

Keywords: Basic literacy; Literacy; Multiliteracies; Multimodality; Reader development.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita ocupam lugar central na participação dos sujeitos na vida social, cultural e histórica. Entretanto, compreendê-las apenas como domínio do sistema de escrita significa reduzir a complexidade das práticas envolvidas na produção de sentidos. Alfabetização e letramento, embora relacionados, constituem processos distintos, e o reconhecimento dessa diferença permite compreender que a formação do leitor ultrapassa a apropriação de letras, palavras e convenções gráficas, envolvendo os usos sociais da linguagem e as diferentes situações em que os sujeitos leem, escrevem, interagem e produzem sentidos.

As transformações nas práticas sociais de leitura e escrita também modificam os modos de produção, circulação e interpretação dos textos. A presença de diferentes linguagens, suportes, gêneros e tecnologias amplia as possibilidades de participação social e coloca novos desafios à formação de leitores. Nesse contexto, torna-se necessário pensar a leitura para além da dimensão exclusivamente verbal, considerando a articulação entre diferentes modos de significação e a diversidade de práticas culturais nas quais os textos se constituem e circulam.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo geral discutir a formação de leitores a partir da compreensão do letramento como prática social, ampliando essa discussão para a perspectiva dos multiletramentos e para as relações entre Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), multimodalidade e produção de sentidos. Para isso, busca-se compreender as relações entre alfabetização, letramento e práticas sociais de leitura e escrita; discutir as contribuições da perspectiva dos multiletramentos para a formação de leitores; refletir sobre o papel das TICs nas práticas

contemporâneas de leitura; e considerar a multimodalidade como dimensão constitutiva dos textos e das práticas de produção de sentidos.

A discussão justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão sobre o que significa formar leitores em uma sociedade na qual diferentes linguagens, culturas, suportes e tecnologias integram as práticas de leitura e participação social. Nesse sentido, o problema que orienta este estudo é: como a formação de leitores pode responder às transformações das práticas sociais de leitura, considerando a diversidade de linguagens, suportes, tecnologias e modos de produção de sentidos presentes na contemporaneidade? Parte-se, portanto, da compreensão de que formar leitores não significa apenas desenvolver habilidades relacionadas à leitura e à escrita, mas criar condições para que os sujeitos possam compreender, interpretar, relacionar e produzir sentidos diante da multiplicidade de textos e linguagens que constituem a vida social.

Para desenvolver essa discussão, o texto está organizado em três momentos. Inicialmente, aborda-se a relação entre alfabetização, letramento e práticas sociais de leitura e escrita. Em seguida, discute-se a passagem dos letramentos aos multiletramentos, considerando suas implicações para a formação do leitor. Por fim, são estabelecidas relações entre TICs, multimodalidade e produção de sentidos, buscando compreender os desafios colocados pelas práticas contemporâneas de leitura.

LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL: LEITURA, ESCRITA E FORMAÇÃO DO LEITOR

Para pensar sobre os multiletramentos, é imprescindível compreender que o letramento não se restringe à alfabetização entendida como um processo de decodificação de letras, sílabas e palavras. Kleiman (1995), Soares (1998) e Tfouni (1988) apresentam definições que contribuem para ampliar a compreensão desse conceito, situando o letramento para além da apropriação do sistema de escrita e enfatizando sua dimensão social e cultural.

> A pessoa que aprende a ler e escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer o uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais da leitura e da escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (Soares, 1998, p. 7)

Assim como Soares, Kleiman (1995) destaca o uso efetivo da leitura e da escrita como elemento fundamental para a compreensão do letramento, conferindo às práticas sociais um papel central. Nessa perspectiva, letrar não significa apenas possibilitar o primeiro contato com a cultura escrita, mas favorecer a participação dos sujeitos em situações concretas nas quais ler e escrever assumem diferentes funções e objetivos. O letramento, portanto, possui uma dimensão social que

ultrapassa o domínio individual da escrita e se relaciona às formas pelas quais os sujeitos atuam, interagem e produzem sentidos em suas comunidades. Como objetivo de aprendizagem, implica desenvolver a capacidade de estabelecer relações entre aquilo que se lê e escreve e aquilo que se vivencia, observa, percebe e sente.

Se por um lado, Ferreiro (1999, p. 9) explica que a escrita é concebida como:

> um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, compreensão de significados, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, uma aprendizagem conceitual. (FERREIRO, 1999, p. 9)

Dessa forma, tornando-as processos associados e complementares que levam o indivíduo a entender e apropriar-se da leitura como ferramenta social e individual, simultaneamente.

Perez (1992, p. 66) ressalta a alfabetização como “objeto cultural socialmente construído”:

> A alfabetização é um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa, de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida a fora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola, paralelamente à escola. A criança vai construindo conhecimentos sobre o mundo em que vive. Nesse processo de construção está inserida a escrita, como um objeto cultural socialmente construído.

Alfabetização e letramento, embora constituam conceitos distintos, estabelecem entre si uma relação de complementaridade no processo de inserção dos sujeitos nas práticas sociais de leitura e escrita. Enquanto a alfabetização envolve a apropriação do sistema de escrita, o letramento amplia essa aprendizagem ao considerar os usos que os sujeitos fazem da linguagem em diferentes contextos e situações. A produção de sentidos, nesse processo, não se limita às letras e às palavras: envolve também a oralidade, as imagens e outros modos de significação que participam da constituição dos textos contemporâneos. Assim, aprender a ler e escrever não se limita à decodificação do sistema escrito, mas envolve também a construção de sentidos sobre os textos e sobre o mundo em que eles circulam.

> E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade. Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos darmos facilmente à passagem da experiência sensorial que caracteriza a cotidianidade a generalização que se opera na linguagem e desta ao concreto tangível. Uma das formas de realizarmos este exercício consistente na prática a que me venho referindo como “leitura da leitura anterior do mundo”, entendendo-se aqui como “leitura do mundo” a “leitura” que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade. A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete agora a leitura anterior do mundo. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como inferior pela

> leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vão da generalização ao tangível. (FREIRE, 1993, p. 30).

A partir dessa perspectiva, alfabetização e letramento assumem papel fundamental em uma proposta de Educação Integral, na medida em que consideram os sujeitos em sua complexidade, reconhecendo seus conhecimentos, experiências, contextos, particularidades, necessidades e diferentes formas de relação com o mundo. Mais do que desenvolver habilidades isoladas, trata-se de possibilitar que a leitura e a escrita sejam incorporadas às práticas sociais e contribuam para a participação dos indivíduos nos diferentes espaços de que fazem parte.

E, por isso, Soares (2004, p. 11), ressalta que a escola tem a responsabilidade de oferecer acesso a essas aprendizagens de modo primordial. Ferreiro e Teberosky (1999, p. v) destacam que nenhuma criança entra na escola regular sem nada saber sobre a escrita, e a aprendizagem da leitura precisa ser entendida como diversos questionamentos sobre origem, função e valor da escrita.

Uma vez que Soares (2004, p. 20) afirma que letramento pode ser

> entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais; distinguem-se (alfabetização e letramento) tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos.

Podemos recordar que a afirmação de Paulo Freire, em A importância do ato de ler, de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", abrange essa ideia levando em conta esse sujeito que antecede a escola. Dessa forma considerando que o letramento pode ser compreendido e experienciado para além dos muros da escola.
Indo ao encontro da ideia de educação integral do sujeito, o desenvolvimento de tal habilidade garante completo exercício social e a possibilidade de desenvolver também criticidade junto à leitura e escrita, em diferentes lugares sociais e fases da vida.

Nesse sentido, Kleiman (1995) aponta Paulo Freire como precursor na concepção desse termo de forma abrangente, aproximando a alfabetização de um sentido social. Goulart (2006, p. 452), por sua vez, enfatiza que “o letramento estaria relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade”, estando “relacionado à apropriação de conhecimentos, que constituem a cultura chamada letrada”. Kleiman (1995 apud GOULART, 2006, p. 453) define letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos para objetivos específicos.

Compreender o letramento como prática social significa, portanto, reconhecer que ler e escrever são ações que se constroem nas relações dos sujeitos com os outros, com os textos e com o

mundo. Essas práticas não são estáticas: acompanham as transformações sociais e culturais e assumem diferentes formas, suportes e modos de produção de sentidos. Pensar sobre essas transformações nos conduz, assim, à ampliação do próprio conceito de letramento.

DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS: AMPLIANDO A FORMAÇÃO DO LEITOR

Indo ao encontro ao que cobra os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (séries finais), a leitura fluente só se dá a partir do uso, quando o leitor está apto para utilizar estratégias específicas que envolvem seleção, antecipação, inferência e verificação. Ferramentas essenciais para a leitura crítica e para o desenvolvimento do uso criativo da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 53-54)

> No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno:
> saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade; •
> leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade: selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;
> desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);
> confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;
> articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto (...);
> delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo. (BRASIL, 1998, p.50)

Pensar sobre letramentos e multiletramentos exige criticidade em relação a ser o sujeito do seu próprio conhecimento, atuante sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, apto a produzir também um conhecimento (Barbosa, 2013, p.19),

Tfouni (1988) afirma que o letramento traz consequências sociais e históricas e, desse modo, coletivas, pois contribui para a introdução na sociedade, por ser ferramenta de comunicação, expressão e entendimento das relações e da realidade do entorno.

O letramento exige que o individuo se torne capaz de atribuir sentido tanto à palavra quanto ao seu uso. Por isso, ler em toda a sua complexidade abre-nos as portas do mundo, permitindo compreender tanto o mundo quanto a nossa própria existência como indivíduo e como parte de um coletivo. Cada vez mais, surgem novos desafios que fazem parte de um letramento pleno, como o acesso às tecnologias e cultura digital, a familiarização com novos gêneros textuais, novos modos de circulação dos textos e novas práticas sociais. Cada vez mais, o letramento embasa uma leitura que incorpore outras ações de leituras sociais: intertextualidades (diálogos e relações estabelecidos entre diferentes textos), pensamento lógico (capacidade de organizar ideias, estabelecer relações e construir

argumentos), conexões informativas (articulação entre diferentes informações e fontes de conhecimento),relações entre fatos (compreensão das relações de causa, consequência, contexto e continuidade entre acontecimentos, expressões artísticas e culturais, diferentes formas de criação, representação e manifestação cultural), e a percepção das sensações individuais e vivências coletivas (experiências subjetivas e experiências compartilhadas socialmente).

Desse modo, o multiletramento assume papel fundamental na formação de leitores que sejam capazes de compreender e produzir sentidos diante das diferentes formas de enunciação presentes nas práticas sociais da atualidade. Isso implica reconhecer que a linguagem se manifesta por meio de múltiplas modalidades, articulando elementos verbais e não verbais em gêneros textuais diversos, especialmente aqueles que circulam nos ambientes digitais e na Internet. Ampliar as possibilidades de participação social também pressupõe que os sujeitos desenvolvam condições para acessar, compreender e utilizar criticamente os textos e as linguagens que constituem a vida cultural e social. Desse modo, o domínio da leitura e da escrita se amplia para além da decodificação e passa a envolver a capacidade de transitar por diferentes linguagens, suportes, gêneros e práticas de produção de sentidos.

> Os novos gêneros discursivos, nascidos na esfera da atividade social de novas tecnologias (que inclusive, de repente, pode tornar o esloveno o nosso interlocutor mais próximo...), dependem, substancialmente, da formação de sujeitos letrados no sentido tradicional, se considerarmos que aquela ainda é uma rede prioritariamente de textos escritos; ou que se letrem no contexto de trabalho com a variedade de suportes sociais de escrita, os mais tradicionais e os mais novos (GOULART, 2007, p. 55).

Ter acesso às novas mídias e a uma cultura digital não garante o multiletramento. O multiletramento que envolve o letramento midiático amplia a capacidade dos sujeitos de compreender diferentes textos e de participar criticamente da vida social, cultural, econômica e política (KELLNER, 2004). Embora as tecnologias digitais exijam novas competências, isso não significa abandonar as habilidades relacionadas às mídias tradicionais. A formação do leitor precisa, portanto, contemplar diferentes suportes e linguagens, considerando as especificidades de cada meio e desenvolvendo estratégias adequadas à leitura e à interpretação de seus textos. Dessa forma, a formação do leitor passa por esse lugar de entendimento da realidade em que se está inserido.

Compreender os letramentos como práticas sociais implica reconhecer que ler e escrever não são habilidades estáticas ou dissociadas dos contextos em que os sujeitos vivem, mas formas de participação, interação e produção de sentidos que se transformam com a sociedade. Nesse movimento, os multiletramentos ampliam a compreensão do que significa ser leitor e produtor de sentidos, considerando a diversidade cultural e a multiplicidade de linguagens presentes nas práticas contemporâneas. Entre os elementos que participam dessas transformações estão as Tecnologias da

Informação e Comunicação, que modificam suportes, formas de circulação e possibilidades de articulação entre diferentes modos de significação. É a partir dessa relação entre práticas de leitura, tecnologias e linguagens que se torna necessário considerar também a multimodalidade na formação efetiva de leitores.

MULTIMODALIDADE E FORMAÇÃO DE LEITORES: TICs, MULTILETRAMENTOS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) podem ser compreendidas como um conjunto de recursos, dispositivos, linguagens e ambientes que possibilitam produzir, acessar, compartilhar e transformar informações e conhecimentos. Mais do que instrumentos técnicos, as TIC integram práticas sociais de comunicação e produção de sentidos, modificando os modos como os sujeitos leem, escrevem, interagem e participam da cultura. Nesse sentido, seu uso não se reduz à aquisição de habilidades operacionais: pressupõe práticas de letramento capazes de articular diferentes linguagens, suportes, gêneros e modos de significação, aproximando-se, portanto, da perspectiva dos multiletramentos.

Nesse sentido, as TICs integram práticas contemporâneas de letramento e podem ampliar as possibilidades de produção, circulação e interpretação de textos multimodais. “Das configurações da leitura, muito se relaciona ao modo como leitor ou a leitora a executam ou produzem, fazendo dela sentido ou não” (RIBEIRO, 2021, p. 21), e nesse sentido, a autora afirma que para além dos temas, as situações de uso e o objeto em que a leitura se insere, impactam a forma de ler e seu entendimento.

O acesso às tecnologias, por si só, não garante a constituição de práticas de multiletramentos. Mais do que utilizar dispositivos e plataformas, é necessário compreender criticamente os textos, linguagens, discursos e relações sociais que neles circulam.

> Alteram-se também, o processamento cognitivo da leitura, uma vez que ocorre conforme as circunstâncias físicas ambientais, os objetivos com que essa leitura é feita ou as materialidades do texto com base nas quais ela se dá. (RIBEIRO, 2021, p. 21)

“Das práticas sociais da leitura, pode-se dizer que estão sempre em movimento” (RIBEIRO, 2021, p. 21), e por isso, é necessário considerar novas configurações de leitura e atuações no mundo. Os textos, por sua vez, também extrapolam os formatos tradicionalmente conhecidos e associados ao papel.

Nesse sentido, a multimodalidade envolve o uso de diversos modos semióticos no design que participam da produção de sentidos e na sua articulação que também constitui a própria linguagem do

texto. O texto, dessa maneira, “não pode mais ser visto como uma agregação de modalidades, mas como a integração de recursos e práticas”. (RIBEIRO, 2021,p. 27)

Para a formação de leitores, o conhecimento sobre as possibilidades da leitura amplia o olhar e depende da construção de repertório, instigando novas possibilidades de textos e, portanto, de leituras.

> Estamos diante de novas possibilidades, isso é certo. Possibilidades de inscrição e fixação da escrita e de outras linguagens, inclusive na provocação da interação entre elas, e da intervenção de umas nas outras, ou de seu diálogo. Também estamos diante da abertura a novas possibilidades que estejam sendo executadas ou tentadas (...) (RIBEIRO, 2021, p. 173)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida evidencia que a formação de leitores não pode ser compreendida como um processo restrito à aquisição do sistema de escrita. Alfabetizar e letrar envolvem dimensões distintas e complementares, uma vez que a apropriação da leitura e da escrita ganha significado quando inserida nas práticas sociais e relacionada às experiências, aos conhecimentos e aos diferentes contextos de participação dos sujeitos. Nessa perspectiva, ler implica não apenas compreender palavras e textos, mas estabelecer relações, produzir sentidos, posicionar-se e compreender a realidade na qual se está inserido.

A ampliação e a transformação das práticas sociais de leitura conduzem, consequentemente, à necessidade de considerar os multiletramentos e a multiplicidade de linguagens, culturas, suportes e formas de significação que constituem os textos contemporâneos. As TICs participam desse processo ao ampliar as possibilidades de produção, circulação e interpretação dos textos, enquanto a multimodalidade evidencia que os sentidos são construídos pela articulação de diferentes modos semióticos. Assim, formar leitores na contemporaneidade significa criar condições para que os sujeitos transitem criticamente por diferentes textos, linguagens e contextos, reconhecendo a leitura como uma prática dinâmica de participação no mundo e de produção de sentidos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Linchtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

GOULART, Cecília. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teóricometodológica de um estudo**. Revista Brasileira de educação, vol. 11, n. 33, p. 450-460, set./ dez., 2006.

GOULART, Cecília. **Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica**. In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

KELLNER, Douglas. Technological transformation, multiple literacies, and the re-visioning of education. **E-Learning and Digital Media**, v. 1, n. 1, p. 9-37. Oxford, 2004.

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

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. O prazer de descobrir e conhecer. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio**. São Paulo: Cortez, 1992.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela - letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidades, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.



OS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: SONHOS E DIFICULDADES

THE PATHS OF ADULT LITERACY: DREAMS AND CHALLENGES

RENILDA LOURENÇO DA PAIXÃO
Graduação em Pedagogia (2015); Pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho faz uma reflexão sobre o aprender, e qual seu significado quando já não se é mais tão jovem, é importante essa análise também para entender a que ponto a aprendizagem provoca o empoderamento do sujeito que a ela se entrega de corpo e alma, reflete também a aprendizagem em todas as suas formas e as dificuldades que o aluno jovem ou adulto encontra para concluir seus estudos. Essa observação nasceu de um diálogo onde aparece as concessões que pessoas mais maduras fazem e que impedem a conclusão de seus sonhos. Surge também neste trabalho as dificuldades que esses mesmos sujeitos encontram para entender e assimilar o conteúdo das aulas, além dos obstáculos e bloqueios próprios que cada um traz consigo que acaba dificultando a aquisição da educação academizada dentro dos espaços escolares, obstáculos esses explicados por meio da neurociência e da psicopedagogia.

Palavras-chave: EJA; Sonhos; Dificuldades; Aprendizagem.

ABSTRACT

This study reflects on the nature of learning and its significance for those who are no longer young. Such an analysis is crucial for understanding the extent to which learning empowers the individual who commits to it heart and soul; it also examines learning in all its forms and the difficulties young and adult students face in completing their studies. This inquiry stems from a dialogue highlighting the compromises mature

individuals make—compromises that often prevent them from realizing their dreams. The study also addresses the challenges these individuals encounter in understanding and assimilating course content, as well as the personal obstacles and mental blocks they bring with them—factors explained through the lenses of neuroscience and psychopedagogy—that hinder the acquisition of formal education within the school environment.
Keywords: EJA (Adult and Youth Education); Dreams; Difficulties; Learning.

INTRODUÇÃO

Aprende-se em todas as fases da vida, desde o nascimento até a morte, aprende-se em todas as situações possíveis e até inimagináveis, com vivências boas e até com experiências ruins, aprende-se com pais, cuidadores, parentes, irmãos e amigos, aprende-se com o mundo.

Apesar do índice de analfabetismo ainda ser alto em algumas regiões brasileiras, o analfabeto sente-se excluído, diferente dos demais. Se o meio em que se vive é analfabeto sente-se igual aos demais, mas a realidade é outra, sendo o meio alfabetizado ou semialfabetizado a sensação de não igualdade é maior, o preconceito que esse indivíduo sofre leva-o até a negar sua condição de analfabeto, colocando-se como não merecedor de boas oportunidades.

O não conhecimento escolar limita-o e delimita suas ações, sobretudo para si mesmo, tornando-o incapaz até para acreditar em suas potencialidades e não se acreditar, ser sujeito no mundo.

Através da alfabetização, da aquisição da leitura e do letramento, o cidadão tem direito a participar ativamente da sociedade. Essa é uma das razões que Paulo Freire, na década de 1960 (período militar), lutou com muita bravura para alfabetização de Adultos, pois acreditava que se a pessoa soubesse ler e escrever teria autonomia para reivindicar seus direitos e lutar por uma ocupação digna na sociedade.

Sabemos que o educador tem uma participação fundamental no processo ensino a aprendizagem e é de suma importância a reflexão mais detalhada nesse trabalho, pois são desafios que precisam ser enfrentados para conseguirmos garantir o sucesso dos educandos.

Além disso, as exigências da nova sociedade dos novos paradigmas educacionais, culturais e políticos têm exigido cada vez mais um cidadão, crítico, polivalente, flexível, versátil e eficiente, tornando ainda mais árdua a tarefa do educador. Essas mudanças têm ocorrido na instituição escolar, que reforça a necessidade de uma preparação qualificada de todos inseridos nesse processo.

O artigo apresenta como objetivo geral conhecer, compreender sob uma visão mais aprofundada uma proposta essencial para melhorar a qualidade da educação do idoso. Apresenta, ainda, como objetivos conceituar aprendizagem dentro do contexto escolar; identificar as causas das interrupções do conhecimento; promover o sucesso do educando; intervir diante das situações desafiadoras; caracterizar as dificuldades de aprendizagem; reconhecer a importância do relacionamento professor / aluno; relatar a importância familiar na construção do conhecimento do educando; assim como, descrever a importância da atuação do psicopedagogo em determinadas situações da nossa prática pedagógica.

Para isso, foram estudados e analisados alguns conteúdos que contribuíram e reforçaram eficazmente a qualificação do processo ensino-aprendizagem dentre eles podemos ressaltar: A dificuldade de aprendizagem é um transtorno manifestado pelo educando que interrompe seu processo ensino aprendizagem; O ato de ensinar e aprender partindo do relacionamento professor aluno; Aprendizagem surge quando a criança assimila aquilo que lhe foi ensinado dando oportunidade para essa construção sólida no seu processo; As práticas pedagógicas numa nova perspectiva para que o educando exerça sua cidadania com consciência e aprendizado; Relacionamento familiar influência marcante no contexto escolar; O que fazer para diminuir o fracasso escolar promovendo o sucesso do educando; Dentro de todo contexto qual é o papel do psicopedagogo diante desse processo abrangente.

Espera-se que esse trabalho desenvolva no educador um olhar mais humanizado para aquele que com passos vacilante e tímido adentra a sala de aula no primeiro dia, conscientizando e tornando-o mais perceptivo a ponto de olha-lo além da aparência, percebendo-o como um universo a ser descoberto e com um potencial ilimitado, que essa pessoa tremula e insegura sentada a sua frente traz no amago de seu ser o desejo profundo de aprender a ler mundos/pessoas e palavras e que mais do que aprender esse indivíduo tem muito a ensinar.

OS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Com o intento de atingir o objetivo proposto, foi utilizada a pesquisa bibliográfica a partir de trabalhos disponíveis de autores que pesquisaram e escreveram sobre esse tema, usando uma abordagem descritiva.

A alfabetização de adultos na opinião de Freire é um ato político e um ato de conhecimento, porque, enquanto sujeito, se envolve no processo de desenhar as letras e aprender seus significados, vai adentrando nos significados da realidade e vai reescrevendo seu futuro, também vai entendendo como funciona a máquina política, além de entender agora a linguagem falada nas mídias escrita, falada/televisada, inicia seu entendimento de qual é o seu lugar na sociedade e a sua responsabilidade como cidadão. Já que agora é um sujeito ativo na comunidade e que decide por meio do voto e da escolha dos candidatos que vão compor a estrutura governamental, começa a conscientizar e a influenciar amigos e parentes da responsabilidade de cada um e isso é ser e fazer política.

A partir dessa conscientização o homem, sujeito, porque agora ele decide os seus próximos passos, começa a se reconstruir, tomar seu lugar no mundo e a reconstruir sua vida e seu meio, decidindo o que é melhor para si e para sua comunidade, inclusive, compreendendo o processo do trabalho, de como ele é necessário para funcionamento da sociedade, compreende o ato produtivo e da transformação que esse ato produtivo gera na sociedade e como essas mudanças na sociedade mudam os indivíduos que dela participam, fazendo-os conhecedores da realidade, estimulando-os a serem críticos sobre todo esse processo, críticos da relação existente entre os indivíduos, crítico da relação do homem com o trabalho, do homem com a política, do homem com o amor, do homem com Deus.

O ato de estudar une os sujeitos num objetivo comum, é a expressão de ser pessoa, seres sociais com história, sujeito fazedor, transformador, unido em torno de uma ideia ou objetivo comum a todos na comunidade exigindo e reclamando seus direitos fundamentais, organizando-se para concretizá-las de forma consciente, descobrem através da aprendizagem que o trabalho manual quanto o intelectual livre dignifica os homens contribuindo para a criação de uma sociedade mais justa e que se unem pela preservação de suas tradições e sua cultura.

Já na opinião de Torres (1992) a realidade está longe da utopia de Freire e dos planos e programas nos conteúdos curriculares do PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), a mesma coisa poderia ser dita dos objetivos atribuídos as campanhas e programas de alfabetização de adultos, que acrescentam aos objetivos que são: ao completar o primeiro grau deverão ser capazes de expressar-se oralmente por escrito, corretamente e de forma coerente, compreendendo totalmente o que leem e escrevem. Além de resolverem questões vinculadas â obtenção de maiores níveis de consciência, participação, organização, além de outras metas erradicativas que nunca são alcançadas. (Torres, pág. 71). Feito esse, digno de uma epopeia heroica nunca atingida pelos sujeitos sofridos, desnutridos, cansados, injustiçados, muitos em subempregos, desvalorizados, marginalizados que frequentam as salas do EJA. Hoje, a realidade em sala está muito aquém dos planos do PCN.

Observando-se os nossos jovens, adolescentes e mesmo os adultos de nosso convívio pedagógico, familiar e social, chega-se a seguinte interrogação, em qual etapa dessa caminhada da educação e aprendizagem ocorreu o erro em que estamos agora verificando o resultado? Além de não se ter conseguido atingir os objetivos que se esperava nos parâmetros curriculares, que era o de formar sujeitos conscientes, leitores, críticos. O que se vê são jovens, adultos e até crianças caminhando pelas ruas, espaços públicos e até nas escolas como zumbis, alienados sem opinião própria, colados literalmente em seus acessórios moveis, celulares, ipods, tablets. Nas redes sociais é ainda mais deprimente, seus conteúdos são superficiais e com um nível baixíssimo de entendimento e compreensão na escrita e na linguagem, aliás, se for perguntado a algum desses indivíduos o que é linguagem, será raro se encontrar alguém dentre eles que saiba a resposta.

Quando o jovem ou adulto chega a escola noturna do EJA, ele traz consigo uma bagagem de experiências de outras aprendizagens sejam escolares ou não, sejam essas experiências de vida boas ou ruins, isto lhe deu aprendizado, essas suas vivencias lhe propiciaram adaptação para sobreviver.

No filme “O Aluno” filme Queniano, o aluno, um senhor idoso de 84 anos decide que quer estudar porque há uma abertura política que lhe possibilita isso, ele ouviu num radio velho um discurso do presidente do Quênia dizendo que todos sem distinção de idade poderiam ir para a escola e ele decide que é sua hora, ele chega trazendo consigo, vivencias boas e ruins, de afetividade, de trabalho e de lutas para a libertação de seus país. É um ser rico de conteúdo que possui uma mescla de história pessoal, política e de luta pela independência de seu país. Isso o torna especial, uma lenda, um registro vivo da história.

E isso acontece com cada sujeito, todos tem sua história, sejam boas, ou sejam ruins, é de acordo com essas experiências, vivencias, de acordo com seu meio

A aprendizagem para acontecer precisa ter sentido para o adulto. A criança aprende porque é curiosa e porque está receptiva ao aprendizado que o adulto lhe transfere, dessa forma está sendo repassada a criança sua cultura, a história de seus antepassados, a visão do mundo adulto. O adulto já aprendeu muita coisa que lhe possibilitou adaptar-se até aquele momento, para aprender precisa de motivação, sentido, precisa possuir vontade interna e automotivação e crer em si mesmo.

A própria concepção de desenvolvimento humano nas sociedades escolarizadas tem nessa instituição uma referência básica: a escola tem um papel central na construção do adulto.

Já a situação do jovem aluno é diferente, ele vem para a escola porque acredita que o estudo pode lhe dar uma opção melhor de escolha profissional.

A escola volta a aparecer explicitamente na descrição da atividade predominante. Dos 15 aos 18 anos destaca-se para os jovens a atividade de estudo e profissional. Ocorre aí o desenvolvimento de seus interesses cognitivos, consciência e pensamento teórico como base para elevação do domínio profissional.

Só que a escola vai submetendo o aluno a práticas que não levam em conta seu aprendizado anterior, como se sua pessoa e individualidade não tivesse valor algum, para um desenvolvimento escolar saudável necessita-se antes de qualquer atitude um gesto de acolhimento, de compreensão e de respeito, de reconhecer no outro alguém especial, único

Par aprender a ler e escrever precisa-se pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem, para isso, é necessário compreender a elaboração do pensamento do ser que aprende, entender como funciona o pensamento de quem está aprendendo a ler e escrever, o que leva o aprendiz a reconstrução do código linguístico.

Vygotsky e seus seguidores analisam a linguagem como um conjunto de símbolos com caráter histórico e social e enfatizaram a importância da informação e da interação linguística para a construção do conhecimento.

COMPREENDENDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Compreender porque os alunos geralmente têm dificuldades na aprendizagem, principalmente em atividades que exigem articulação, raciocínio e os desafia de uma maneira. E eles se sentem incapazes de resolvê-las. Daí surge às dificuldades.

Os estudiosos como Freud que estuda a mente humana pai da psicanálise que visa questionamento sobre o consciente e inconsciente da mente humana. Que é o tratamento do desequilíbrio mental, é um método terapêutico de doenças de natureza psicológica supostamente sem motivação orgânica. E isso contribui muito para o entendimento das dificuldades de aprendizagem.

É muito nítido nas instituições escolares educarmos com dificuldades de aprendizagem. A convivência com outras crianças é muito importante na sua construção salientando da importância fundamental do papel do educador, para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Esse

desenvolvimento acontece quando a instituição se prepara exercer sua função garantindo a sintonia entre professor e aluno, famílias e todos envolvidos nesse processo que precisa ser recíproco.

A aprendizagem deve ser analisada com ênfase em suas dimensões pedagógicas escolares, inseridas em um cenário educacional. Essa investigação é muito complexa, porém necessita de um olhar mais aprofundado voltado para questões psicopedagógica para compreender melhor.

Surgiu então a importância uma taxonomia das dificuldades de aprendizagem, elas se expressam no conhecimento de como um fenômeno de natureza difusa pode individualizar-se em um conjunto de sintomas ou características a ponto de comprometer o processo de aprendizagem de um sujeito. É importante compreender de que forma se constrói um quadro de impedimentos ao ato de aprender e como este evolui até alcançar os processos gerais de aprendizagem.

Com essa compreensão facilitará o trabalho pedagógico diante dessas dificuldades de aprendizagem que cercam as nossas instituições de ensino e muitas vezes nos sentimos frágeis diante de determinados problemas. Portanto a taxonomia das dificuldades de aprendizagem veio com intuito de sabermos discernir essas dificuldades conhecendo-as para então saná-las.

De acordo com Fonseca as características das dificuldades de aprendizagem são divididas em dois grupos: as primárias e secundárias.

As primárias são aquelas de maior evidência e não caracterizam dano orgânico específico. Tendo origens em múltiplas causas, não apresentando um déficit no organismo do sujeito nem em suas funções cognitivas. É considerada uma criança com desenvolvimento normal. Às vezes a criança normal por algum motivo começa apresentar dificuldade de leitura, escrita de raciocínio. É através da convivência escolar que esse educando pode apresentar algumas dificuldades de aprendizagem. Por isso a essência a metodologia, uma prática inovadora que assegura esse conhecimento consciente entre educador educando, mostrando os que ele não está sozinho nesse desafio do aprender.

Esse problema precisa ser diagnosticado para buscar meios de solucioná-los. É importantíssimo compreender as origens dessas irregularidades sanando-as enquanto é tempo.

Características secundárias resultam nas condições atípicas desordens ou limitações possíveis de diagnósticos, nos campos visual, auditivo, mental, motor emocional ou de privação sociocultural são consideradas secundárias porque diriam de múltiplas deficiências, como transtornos, nervosos, sensoriais psíquicos ou mesmo socioculturais.

Esses transtornos e a alterações de comportamento acontece mais frequente na adolescência. As mesmas refletem na aprendizagem. Aparecem também como depressão infantil ou da adolescência, patológicas que demandam um diagnóstico preciso e intervenção terapêutica. Tanto as crianças como os adultos estão sujeitos às disfunções emocionais. A falta de informações se leva cada vez mais o problema.

Sendo a sala de aula um espaço de interação social que contribuem ou não para sanar essa dificuldade. Se houver preparados educadores é possível contribuir para minimizar esse conflito buscando ajuda especializada para auxiliá-los os que apresentam comportamento desviante.

O fracasso escolar se aproxima da dificuldade de aprendizagem quando o educando não consegue assimilar aquilo que apresentado para ele como conteúdos de sala de aula, com isso ele vai desacreditando do seu potencial, se tornando uma dificuldade de aprendizagem. A criança vai ficando cada vez mais de fora desse processo deixando nítido o fracasso escolar.

Percebendo que muitas vezes a metodologia também não é apropriada e cada ser humano tem sua capacidade de observar, agir, argumenta e expor suas emoções e ideias sendo próprio de cada um. Compreendendo que cada ser é único.

Às vezes pecamos por caminhar junto a uma sociedade que busca cada vez mais êxito profissional a competência a qualquer custo e a escola segue essa concepção. Deixando a margem aqueles que não conseguem responder as exigências das instituições. E esquece que cada criança tem seu próprio tempo de desenvolvimento sua maneira de construir seu conhecimento.

As instituições necessitam cada vez mais da inter-relação entre educando/educador e escola. É partindo desse contexto que o educador vai conhecer melhor seu educando para ajudá-lo naquilo que lhe couber.

Portanto vale ressaltar que o resultado de um trabalho interdisciplinar que aproxime cada vez mais os alunos das instituições terá uma perspectiva maior, dando oportunidade de as escolas exercerem seu papel, e transmissoras de conhecimentos, sem se esquecer de que deve de maneira organizada, justa, coerente, compromissada, unida pelo mesmo movimento objetivo, para conseguir formar cidadãos críticos, capazes, questionadores, democrático. Sabendo que os direitos são iguais para todos.

PROMOÇÃO DO SUCESSO DO EDUCANDO IDOSO

Para promover o sucesso do educando é determinante a compreensão do psicopedagogo de sua contribuição sobre o que necessita ser evitado em todas as instâncias escolares. E rever as atividades propostas no intuito de ir ao encontro com a motivação do educador e educando.

> O Nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança; Tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores (e educadoras), antes de serem especialistas em ferramentas do saber. Deviam ser especialistas em amor; intérpretes de sonhos. (ALVES, 2003:42)

É trabalhar motivado e compromissado com a qualidade da educação. Quando se trata dos anos iniciais do ensino fundamental é relevante trabalhar o concreto, o lúdico, jogos, músicas, teatros, danças, projetos interdisciplinares que resgata valores. Apresentar a cultura do seu habitat.

Respeitar as múltiplas culturas na sala de aula. Ter um planejamento a seguir para organizar todas suas ideias e que elas estejam de encontro com a necessidade de cada educando. Estar sempre em busca de novas informações para ampliar seus conhecimentos trabalhar a autoestima dos educandos. É ver o educando como um ser humano que está ali para construir seu próprio conhecimento é fundamental a participação do educador nesse processo.

A instituição conhece a complexidade que envolve o processo ensino-aprendizagem, e sabe que os indivíduos têm estilos diferenciados de desempenho. Por isso é a escola que precisa cumprir sua função e cada educador dentro da sala de aula deve contribuir para a promoção do sucesso do educando. Só acontecerá quando cada um assumir seu papel diante desse sistema abrangente e falho, mas acreditar e dar a sua contribuição é um grande começo para rever as falhas existentes e garantir esse sucesso abrangente na qualificação da educação.

Intervenções psicopedagógicas é uma reflexão junto com a ação de intervir, na escola e na sala de aula para ajudar os educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem. A intervenção acontece de maneira planejada ou até mesmo voluntária no nosso dia-a-dia, surgindo às necessidades ela acontece.

Para essas intervenções psicopedagógicas acontecer é necessário um estudo mais aprofundado das mesmas. É de suma importância intervir para o sucesso do educando, atuando na prevenção e correção do fracasso escolar, enriquecendo o ensino-aprendizagem. Elas acontecem com distintos profissionais.

Considerando-os que todos estão comprometidos com os mesmos objetivos visando diminuir as dificuldades de aprendizagem para a construção do conhecimento de uma maneira mais dinâmica, lúdica e com significado para sua vida, dando oportunidade de assegurar os conhecimentos sólidos adquiridos.

Essas ações necessitam que a equipe escolar, tenha um diagnóstico das necessidades dos alunos, para reavaliar sua postura como educador, elaborar projetos e todas suas ações esteja previsto no projeto político pedagógico da unidade Escolar atendendo a diversidade existente desse ambiente. Para Solé a intervenção psicopedagógica se estrutura por meio de quatro eixos:

Primeiro Eixo- natureza dos Objetivos da Intervenção é como um diagnóstico que permite identificar a natureza dos procedimentos se eles devem ser focados na unidade escolar ou no aluno. Cabe ao psicopedagogo definir a natureza da intervenção de acordo com a prioridade da demanda é analisar as dificuldades se sai de sala de aula ou da instituição como um todo.

Segundo Eixo-modalidade de Intervenção - englobar todos os tipos de intervenção psicopedagógica, que são corretivas, preventivas e as de enriquecimento. As corretivas são aquelas dificuldades de aprendizagem que pode ser corrigida e ser atendida na escola por uma equipe interdisciplinar sendo que esse processo é centrado no educando.

As intervenções de caráter preventivo são quando o grupo percebe que existem alguns alunos na situação de risco para ter dificuldades de aprendizagem. Após essa percepção as intervenções devem ser aplicadas a toda comunidade escolar com o intuito de criar novas metodologias preventivas para o fracasso escolar antes que ele aconteça.

Com as intervenções de enriquecimento escolar são para todos os educandos que vem para fazer crescer o talento as suas competências, a sua capacidade que se percebe a existências de quadro com dificuldades de aprendizagem. São trabalhos dinâmicos e que fortaleça a interação entre professor e aluno mostrando a confiança ao professor através de seus talentos para teatro, dança, contar causos e

outros. São ações psicopedagógicas específicas para o enriquecimento escolar deixando o educando tomar gosto por seus estudos, mesmo vivenciando uma dificuldade.

Terceiro Eixo - Direcionamento da Intervenção: essas intervenções precisam ter direcionamento próprio, para propor ações psicopedagógicas em vários caminhos. Para conseguir atingir os objetivos proposto. Esta pode atuar diretamente com o aluno através de orientação dada ao professor e sua família

Quarto Eixo – Lugar Preferencial da Intervenção - essa intervenção é a que define o local onde a intervenção deverá acontecer. As intervenções têm como objetivos ampliar o conhecimento relacionados as dificuldades de aprendizagens amenizados os desafios do educador em sala de aula, com a sua parceria e compreensão, tornando assim um processo mais harmonioso entre educador e educando para ambos aprender juntos. Essas intervenções são de grande valia para que aconteça o sucesso do aluno e que seja uma aprendizagem significativa.

Para decidir qual rumo deve ser tomado o psicopedagogo deve fazer uma avaliação que forneça informações seguras para a partir daí ser tomadas as decisões das ações a serem implantadas. O contexto professor e aluno são critérios que devem ser considerados para definir o direcionamento da intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em presença desse contexto da aprendizagem de jovens e adultos, trouxemos a fundamentação teórica de Paulo Freire, Vygotsky, Luria, Jorge Visca, Roberto Lent, Antônio Damásio, Rosa Maria Torres para melhor compreensão dos processos que envolvem a cognição, aprendizagem, desenvolvimento, maturação e socialização correlacionados intrinsecamente da neurociência com a aprendizagem.

Foi dado sugestões de melhora na qualidade do ensino-aprendizagem e facilitando e compreendendo as dificuldades de aprendizagem como um foco central no cenário educacional. A psicopedagogia tem contribuído para esclarecer e compreender a causa da dificuldade de aprendizagem, pois tem como objeto de estudo o processo do desenvolvimento do conhecimento humano. Seus padrões evolutivos normais e patologias e suas influências com o meio (família, escola, sociedade).

Várias áreas do conhecimento contam com a contribuição da psicopedagogia como: psicologia, sociologia, antropologia, linguística, neurologia e outros, assumem o papel de desmistificadora do fracasso escolar, entendendo o erro do educando como um processo de construção do seu próprio conhecimento e as interações sociais, como fator fundamental no desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Foi possível compreender que a educação de jovens e adultos partiu de uma maneira encontrada para alfabetizar pessoas que não tiveram oportunidade de estudar durante a infância, ou por alguma razão foram obrigados a deixar a escola.

O século XXI, a globalização e os avanços pelo qual passa a sociedade exigem cada dia mais que o cidadão se qualifique para acompanhar as novas tendências e paradigmas sociais, neste sentido, o EJA é uma forma de democratizar o ensino. Enquanto acadêmicas do curso de pedagogia no decorrer

desses anos de estudo, compreendemos que a EJA surgiu como possível transformação social, tendo em vista o cidadão que tem conhecimento sabe direcionar suas opiniões e decisões, por isso, para muitos, dentre o governo até, a educação não é prioridade, pois, quando a pessoa não tem conhecimento e sabedoria se torna mais fácil de ser conduzida, não conhece seus direitos e a educação do adulto, fez com que o cidadão ficasse mais apto para decidir.

O indivíduo que é alfabetizado pode reivindicar qualificação profissional, qualificar-se para exercer sua função, valoriza-se como pessoa, cidadão crítico e participativo na sociedade. Portanto, a educação é fundamental para a ascensão do cidadão na sociedade, desse modo, deve ser entendida como um direito e obtida através da ação, ou seja, de a pessoa matricular em uma escola, e demonstrar que com perseverança e determinação é possível se manter digno na sociedade, confirmando assim, que a educação tem o poder de transformar a vida de uma pessoa.

Espera-se que este estudo sirva como fonte de pesquisa para se conhecer a trajetória da EJA de igual modo, observar na literatura, a maneira como a educação pode transformar a vida de uma pessoa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Fomos maus alunos**. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 2003. p.36

BARONE, L.M.; MARTINS, L.C.B.; CASTANHO, M.I.S. (Org.), **Psicopedagogia Teorias da Aprendizagem,** Cap.4 “A Epistemologia de Piaget” Gouveia, Denise Cruz.
S. Paulo, Casapsi Livraria e editora, 2011.

CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro Sextante 2003 (Parente e Ranñ,1990 p 51).

DAMASIO, Antônio R. **E o Cérebro criou o Homem.** São Paulo Cia das Letras, 2009.

FERNANDEZ, Alícia. **A inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1990. p. 105.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: Três artigos que se completam.** São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, ed. Paz e Terra. 17ª edição, 1987.

GUALLAGUER, 1966 em Fonseca 1995. **Revista Gestão Setembro.** 2008, p. 11.

GOMES, Adriana L. Lima Verde. **Atendimento Educacional Especializado Deficiência Mental** São Paulo MEC/SEE, p. 2007.

LENT, Roberto, (Coordenador) **Neurociência da Mente e do Comportamento**. Cap. 5; 10;11, Rio de Janeiro, Ed. LAB. 2008.

LIBANÊO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola- Teoria e Prática.** Alternativa. Goiânia. 2001. p. 55.

LURIA, A. R. Pensamento e Linguagem: **As últimas Conferências de Luria Porto.** Alegre: Ed. Artes Medicas, 1986

_____. **Construção da Mente.** São Paulo, Ícone Ed. 1992.

MALDONADO, Maria Tereza. **Comunicação Entre Pais e Filhos.** São Paulo: Saraiva, 2004.

MANZINI-COVRE, M.L. **Aprendendo o Rumo continuo da Condição Humana.** Texto inserido no Livro Aprendizagem Humana. Ed casa do Psicólogo, SP, 2006.
MARTÍ, É. **A introdução A atualidade de Jean Piaget.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OLIVEIRA, M. K.: **Escolarização e Desenvolvimento do Pensamento: a Contribuição da Psicologia Histórico-cultural.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v4, n.10 p.23-34 set. /dez. 2003.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R.D. **Desenvolvimento Humano**. São Paulo, Artmed, 12ª ed., 2012.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Olympio / UNESCO, 1973. p.35

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Autores Associados. Campinas. São Paulo. 33ª ed. 2000. p. 16.

TELLES, Maria Luiza Silveira. **Psicodinâmica do Desenvolvimento Humano**. Vozes 2001. p 103.

TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) é Necessário Aprender?** S. Paulo, Papirus Ed.: 3ª ed. 2001.

VISCA, Jorge: **O Diagnóstico Operatório na Prática Psicopedagógica**. Parte I, S. Paulo, Pulso editorial, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

_____. A Formação Social da Mente. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1984.

WEISS, Maria Lúcia L. Psicopedagogia Clínica. **Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** 2004, p. 98.

ZAGURI, Tânia. **Limites sem trauma**. 14 ed. Record, 2000, p. 79.



A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA SALA DE AULA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE CLASSROOM: POSSIBILITIES AND CHALLENGES IN ELEMENTARY AND HIGH SCHOOL EDUCATION

ROGERIO SAURER DALBONI
Licenciado em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul (2007) e História pela Faculdade Campos Elísios, Professor do Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa na EMEF Sérgio Milliet.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades, os desafios e as implicações do uso da inteligência artificial no contexto educacional, com atenção às etapas do ensino fundamental e do ensino médio. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, fundamentada na análise e discussão de produções e documentos relacionados à inteligência artificial, à educação, às tecnologias digitais e às práticas pedagógicas. O estudo aborda o potencial da inteligência artificial como ferramenta complementar ao processo de ensino e aprendizagem, destacando possibilidades como personalização dos estudos, apoio à revisão de conteúdos, estímulo à criatividade, desenvolvimento de atividades investigativas e organização da aprendizagem. Também são discutidos desafios relacionados à dependência tecnológica, autoria, confiabilidade das informações, privacidade, proteção de dados e desigualdade de acesso. Os resultados da análise indicam que a utilização da inteligência artificial pode contribuir para ampliar as possibilidades educacionais, desde que esteja associada a objetivos pedagógicos claros, orientação docente e uso ético e responsável. Conclui-se que a inteligência artificial não deve substituir o professor nem as experiências fundamentais de aprendizagem, sendo necessário fortalecer a autonomia, a autoria e o pensamento crítico dos estudantes para que possam utilizar essas tecnologias de maneira consciente e significativa.

Palavras-chave: Inteligência artificial; Educação; Ensino fundamental; Ensino médio; Tecnologia educacional.

ABSTRACT

This article aims to analyze the possibilities, challenges, and implications of using artificial intelligence in the educational context, focusing on the elementary and high school levels. The research is bibliographic in nature, grounded in the analysis and discussion of literature and documents related to artificial intelligence, education, digital technologies, and pedagogical practices. The study addresses the potential of artificial intelligence as a tool to complement the teaching-learning process, highlighting possibilities such as personalized study, support for content review, the fostering of creativity, the development of inquiry-based activities, and the organization of learning. Challenges related to technological dependency, authorship, information reliability, privacy, data protection, and unequal access are also discussed. The analysis results indicate that the use of artificial intelligence can contribute to expanding educational possibilities, provided it is aligned with clear pedagogical objectives, teacher guidance, and ethical, responsible usage. It is concluded that artificial intelligence should not replace the teacher or fundamental learning experiences; rather, it is necessary to strengthen students' autonomy, sense of authorship, and critical thinking so that they can use these technologies in a conscious and meaningful way.

Keywords: Artificial intelligence; Education; Elementary education; High school education; Educational technology.

INTRODUÇÃO

A expansão da inteligência artificial (IA), especialmente das ferramentas de inteligência artificial generativa, tem provocado mudanças significativas na forma como as informações são produzidas, acessadas e utilizadas na sociedade. No campo educacional, sua presença apresenta novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem, mas também suscita questionamentos relacionados à autoria, à confiabilidade das informações, à dependência tecnológica, à privacidade e ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Diante desse cenário, torna-se necessário compreender de que maneira a inteligência artificial pode ser incorporada ao ambiente escolar sem substituir processos fundamentais de aprendizagem e de formação humana. A escolha desse tema justifica-se, portanto, pela crescente presença dessas tecnologias no cotidiano dos estudantes e pela necessidade de discutir seu uso de maneira crítica, ética e pedagogicamente orientada.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar as possibilidades e os desafios relacionados ao uso da inteligência artificial na educação, considerando sua contribuição para

os processos de ensino e aprendizagem. Como objetivos específicos, busca-se compreender as possibilidades de utilização da IA no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; identificar seus principais desafios e riscos no ambiente educacional; refletir sobre o papel do professor diante da expansão dessas tecnologias; e analisar a relação entre o uso da inteligência artificial e o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da autoria dos estudantes. Dessa forma, pretende-se discutir não apenas o potencial tecnológico dessas ferramentas, mas principalmente as condições necessárias para que sua utilização contribua efetivamente para a formação dos alunos.

Para alcançar esses objetivos, o trabalho inicialmente apresenta uma discussão sobre a relação entre inteligência artificial e educação, destacando suas possibilidades e os princípios que devem orientar sua utilização. Em seguida, aborda-se a aplicação da IA no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, considerando as características e necessidades de cada etapa da Educação Básica. Posteriormente, são discutidos os principais desafios e riscos relacionados ao uso dessas ferramentas, seguidos de uma reflexão sobre o papel do professor na era da inteligência artificial. Por fim, analisa-se a relação entre a utilização da IA e o desenvolvimento do pensamento crítico, ressaltando a importância de formar estudantes capazes de questionar, verificar e utilizar de maneira responsável as informações produzidas por sistemas automatizados. Assim, o estudo busca contribuir para uma compreensão equilibrada da inteligência artificial na educação, reconhecendo seu potencial como recurso pedagógico, sem desconsiderar a centralidade da mediação docente e das capacidades humanas no processo educativo.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO

A inteligência artificial (IA) pode ser compreendida como um campo da tecnologia voltado ao desenvolvimento de sistemas capazes de executar tarefas tradicionalmente associadas à inteligência humana, como reconhecimento de padrões, processamento e interpretação de informações, geração de conteúdos e resolução de problemas. No contexto educacional, sua utilização vem ganhando destaque em razão da ampliação do acesso a ferramentas capazes de interagir com os usuários e produzir respostas a partir de comandos realizados em linguagem natural.

De acordo com a UNESCO (2023), o avanço da inteligência artificial generativa representa uma transformação significativa para a educação, uma vez que essas ferramentas são capazes de produzir textos, imagens, códigos e outros conteúdos de maneira automatizada. Essa realidade exige uma reflexão sobre as formas tradicionais de ensinar e aprender, bem como sobre as competências que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes diante de uma sociedade na qual a produção e o acesso à informação estão cada vez mais mediados por tecnologias digitais.

Nesse sentido, a presença da inteligência artificial no ambiente escolar não deve ser compreendida apenas como a introdução de uma nova ferramenta tecnológica. Sua utilização pode provocar mudanças na relação entre professor, estudante e conhecimento. Segundo Kenski (2012), as

tecnologias digitais modificam as formas de acesso às informações e podem transformar as práticas educativas, exigindo que a escola acompanhe as mudanças sociais e tecnológicas que ocorrem ao seu redor.

A expansão das ferramentas de inteligência artificial generativa torna essa discussão ainda mais relevante. Conforme aponta a UNESCO (2023), a possibilidade de sistemas automatizados produzirem conteúdos que anteriormente dependiam diretamente da ação humana faz com que as instituições educacionais precisem repensar o que ensinar, como ensinar e quais competências devem ser desenvolvidas pelos estudantes. A educação não deve limitar-se à transmissão ou reprodução de informações, mas favorecer a capacidade de analisar, interpretar e utilizar o conhecimento de maneira crítica e responsável.

Essa perspectiva está relacionada às orientações apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece, entre suas competências gerais, a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, com o objetivo de promover a comunicação, o acesso e a produção de conhecimentos e o exercício do protagonismo (BRASIL, 2018).

A popularização da inteligência artificial amplia a importância dessa competência. O estudante precisa não apenas saber utilizar uma ferramenta tecnológica, mas também compreender suas possibilidades e limitações. Isso envolve questionar as informações recebidas, verificar sua confiabilidade, comparar diferentes fontes e refletir sobre a maneira como a tecnologia está sendo utilizada.

Para Moran (2015), as tecnologias podem ampliar as possibilidades de aprendizagem quando integradas de forma adequada às práticas pedagógicas. Entretanto, sua simples presença não garante uma educação de maior qualidade, pois é necessário que exista planejamento e intencionalidade pedagógica que possibilitem ao estudante assumir um papel ativo no processo de aprendizagem.

Azambuja e Silva (2024) destacam que a presença da inteligência artificial na educação exige a revisão das estratégias pedagógicas, de modo que competências como criatividade, pensamento crítico e responsabilidade ética continuem sendo valorizadas no processo de formação dos estudantes. Para os autores, a incorporação da IA ao contexto educacional não deve estar centrada apenas na automação ou na ampliação das possibilidades tecnológicas, mas também na reflexão sobre seus impactos e sobre o papel do professor na construção de aprendizagens significativas.

A inteligência artificial deve ser compreendida como uma ferramenta de apoio ao processo educacional. Quando utilizada de maneira crítica, ética e orientada, pode ampliar as possibilidades de aprendizagem e favorecer diferentes formas de acesso ao conhecimento. Entretanto, sua utilização não deve substituir as experiências fundamentais de leitura, escrita, interpretação, investigação, resolução de problemas e construção de argumentos.

Assim, a inserção da inteligência artificial no ambiente educacional apresenta tanto oportunidades quanto desafios. Seu potencial pedagógico está diretamente relacionado à forma como é incorporada às práticas educativas e aos objetivos de aprendizagem. A tecnologia pode constituir uma importante aliada da educação, desde que permaneçam no centro do processo a formação do estudante, a mediação pedagógica e o desenvolvimento de competências humanas.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino fundamental constitui uma etapa essencial da Educação Básica, destinada ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências necessárias à formação integral dos estudantes. Nessa etapa, são trabalhados conhecimentos relacionados à linguagem, à matemática, às ciências humanas e da natureza, além de aspectos relacionados à comunicação, à convivência e à participação social. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação deve contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências que possibilitem sua participação ativa e responsável na sociedade (BRASIL, 2018).

A utilização da inteligência artificial no ensino fundamental pode constituir um recurso complementar ao processo de aprendizagem, desde que esteja vinculada a objetivos pedagógicos claros. Ferramentas baseadas em IA podem apresentar explicações alternativas sobre determinado conteúdo, elaborar exemplos, propor perguntas e auxiliar na organização de atividades de revisão. Para Luckin et al. (2016), as tecnologias de inteligência artificial apresentam potencial para apoiar processos educacionais mais personalizados, considerando diferentes necessidades e características dos estudantes.

A possibilidade de personalização pode ser especialmente relevante nessa etapa, considerando que os alunos apresentam diferentes ritmos de aprendizagem e podem encontrar dificuldades distintas diante de um mesmo conteúdo. A tecnologia pode contribuir oferecendo diferentes formas de explicação ou atividades complementares. Entretanto, esse recurso não substitui a avaliação e o acompanhamento realizados pelo professor, uma vez que a identificação das dificuldades de aprendizagem envolve aspectos pedagógicos e humanos que precisam ser considerados no contexto escolar.

Além do apoio à compreensão de conteúdos, a inteligência artificial pode ser utilizada em atividades voltadas ao desenvolvimento da criatividade e da investigação. Em uma aula de Língua Portuguesa, por exemplo, o professor pode utilizar uma ferramenta de IA para apresentar diferentes possibilidades de início de uma narrativa e, posteriormente, solicitar que os alunos desenvolvam suas próprias histórias. Nesse caso, a ferramenta funciona como estímulo inicial, enquanto a produção e a construção da narrativa permanecem sob responsabilidade dos estudantes.

Em Ciências, a inteligência artificial pode ser utilizada como ponto de partida para atividades investigativas. Os estudantes podem formular perguntas sobre determinado fenômeno, analisar as respostas fornecidas pela ferramenta e, posteriormente, comparar essas informações com livros didáticos, materiais científicos e outras fontes consideradas confiáveis. Essa abordagem possibilita transformar a IA em objeto de análise, e não apenas em fonte de respostas.

A UNESCO (2023) destaca que a utilização da inteligência artificial generativa na educação precisa estar acompanhada de uma abordagem centrada no ser humano, considerando aspectos relacionados à segurança, à ética, à inclusão e à qualidade das informações. Essa preocupação assume especial importância no ensino fundamental, considerando que os estudantes ainda estão desenvolvendo habilidades relacionadas à autonomia intelectual, à interpretação de informações e à avaliação daquilo que encontram em diferentes fontes.

Nesse sentido, o contato com a inteligência artificial não deve ocorrer de forma indiscriminada. Quando o estudante utiliza a ferramenta para realizar integralmente uma atividade e apresenta o resultado como se fosse fruto de seu próprio trabalho, a tecnologia deixa de funcionar como instrumento de aprendizagem e passa a substituir uma etapa importante do processo educativo. Por essa razão, a utilização da IA nessa etapa deve estar associada ao desenvolvimento da autoria, da autonomia e da capacidade de analisar as informações recebidas.

A mediação do professor permanece fundamental nesse processo. Cabe ao docente estabelecer objetivos, selecionar estratégias pedagógicas, orientar o uso das ferramentas e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. A tecnologia pode oferecer diferentes possibilidades de aprendizagem, mas sua contribuição depende da forma como é integrada às práticas educativas.

A inteligência artificial pode ocupar um espaço relevante no ensino fundamental, especialmente quando utilizada para favorecer diferentes formas de explicação, estimular a criatividade e apoiar atividades investigativas. Entretanto, sua utilização deve contribuir para o desenvolvimento das habilidades que constituem a formação dos estudantes, e não as substituir.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO MÉDIO

O ensino médio constitui uma etapa da Educação Básica caracterizada pelo aprofundamento dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da trajetória escolar e pela preparação dos estudantes para a continuidade dos estudos, para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. A presença das tecnologias digitais e das ferramentas de inteligência artificial apresenta novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem.

No ensino médio, os estudantes podem utilizar ferramentas de inteligência artificial como recursos complementares para diferentes finalidades, como pesquisa, revisão de conteúdos, esclarecimento de dúvidas, preparação para avaliações e organização dos estudos. A UNESCO (2023) aponta que a inteligência artificial generativa pode apoiar processos de ensino e aprendizagem, desde que sua

utilização esteja orientada por princípios pedagógicos e éticos e associada a uma abordagem centrada no ser humano.

Uma das possibilidades está relacionada à personalização dos estudos. Um estudante que apresenta dificuldade em determinado conteúdo pode solicitar à ferramenta uma explicação alternativa, exemplos ou exercícios relacionados ao tema. Também pode pedir que um conceito seja apresentado de diferentes maneiras, possibilitando uma abordagem mais adequada às suas necessidades. A IA pode ampliar as possibilidades de estudo autônomo, desde que o estudante seja incentivado a compreender e avaliar as respostas recebidas.

A utilização da inteligência artificial pode ocorrer em diferentes áreas do conhecimento. Em Matemática e Física, por exemplo, a ferramenta pode auxiliar na compreensão das etapas necessárias para solucionar um problema, permitindo que o estudante identifique dificuldades no processo de resolução. Entretanto, é importante que o aluno compreenda o raciocínio utilizado, em vez de simplesmente reproduzir a resposta fornecida pela ferramenta.

Em disciplinas como História e Geografia, a IA pode contribuir para a organização de informações, elaboração de perguntas para revisão e comparação de diferentes interpretações sobre determinado acontecimento ou fenômeno. Nesse caso, a ferramenta pode ser utilizada como ponto de partida para uma investigação, sendo necessária a consulta posterior a outras fontes para verificar a precisão das informações apresentadas.

Na área de Linguagens, especialmente em Língua Portuguesa, a inteligência artificial pode auxiliar na revisão e análise de textos, na identificação de aspectos relacionados à estrutura argumentativa e na apresentação de sugestões de aprimoramento da escrita. Entretanto, o estudante deve permanecer como autor do texto e responsável pelas escolhas realizadas. A ferramenta pode oferecer sugestões, mas não deve substituir o desenvolvimento da capacidade de escrever, argumentar e organizar ideias.

Essa distinção é fundamental para compreender o papel da inteligência artificial no ensino médio. Existe uma diferença entre utilizar a tecnologia como instrumento para aprender e utilizá-la como mecanismo para evitar o processo de aprendizagem. Quando o estudante utiliza a IA para esclarecer uma dúvida, solicitar exemplos, questionar a resposta recebida e verificar informações em fontes confiáveis, a tecnologia pode contribuir para sua aprendizagem. Em contrapartida, quando solicita que a ferramenta realize integralmente uma atividade e apresenta o resultado como se fosse de sua autoria, ocorre a substituição de uma etapa importante do esforço intelectual.

Outro aspecto relevante está relacionado à confiabilidade das informações produzidas pela inteligência artificial. Embora essas ferramentas sejam capazes de apresentar respostas elaboradas e coerentes, isso não significa que todas as informações fornecidas sejam necessariamente corretas. Sistemas de IA generativa podem produzir conteúdos imprecisos ou apresentar informações sem indicação adequada de sua origem. Por essa razão, o uso da ferramenta precisa ser acompanhado da verificação das informações por meio de fontes confiáveis (UNESCO, 2023).

Essa necessidade de verificação pode transformar-se em uma oportunidade pedagógica. O professor pode propor atividades nas quais os alunos analisem uma resposta produzida por uma ferramenta de inteligência artificial e, posteriormente, comparem seu conteúdo com livros didáticos, artigos científicos, sites institucionais e outras fontes confiáveis. A partir dessa comparação, os estudantes podem identificar informações corretas, incorretas ou incompletas e justificar suas conclusões.

A questão da autoria também representa um desafio para o ensino médio. A facilidade de produzir redações, trabalhos e respostas pode dificultar a avaliação da aprendizagem quando o estudante entrega um conteúdo produzido integralmente pela ferramenta. Torna-se relevante repensar determinadas práticas avaliativas, valorizando não apenas o resultado, mas também o processo de construção do conhecimento.

Além da produção escrita, podem ser utilizados debates, apresentações, projetos, resolução de problemas e atividades nas quais o estudante precise explicar oralmente ou por escrito o caminho utilizado para chegar à determinada conclusão. Essas estratégias possibilitam avaliar de maneira mais ampla o processo de aprendizagem e reduzem a possibilidade de que a simples reprodução de uma resposta produzida por IA seja suficiente para demonstrar a aprendizagem.

Para Moran (2015), a utilização das tecnologias na educação pode ampliar as possibilidades de aprendizagem quando está integrada a metodologias que favoreçam a participação ativa dos estudantes. A tecnologia não deve ser considerada um fim em si mesma, mas um recurso subordinado aos objetivos educacionais.

Outro aspecto importante é a preparação dos jovens para uma sociedade na qual a inteligência artificial estará cada vez mais presente. O ensino médio possui papel relevante nessa preparação, pois os estudantes estão próximos de ingressar no ensino superior, no mercado de trabalho e em diferentes espaços de participação social.

Preparar os estudantes para esse cenário não significa incentivar o uso indiscriminado da tecnologia. Significa desenvolver uma relação equilibrada entre os recursos tecnológicos e as capacidades humanas. Pensamento crítico, criatividade, responsabilidade, comunicação, argumentação e capacidade de tomar decisões permanecem fundamentais para a formação dos jovens.

A inteligência artificial pode desempenhar um papel relevante no ensino médio quando utilizada como ferramenta complementar ao trabalho pedagógico. Seu potencial pode ser observado no apoio aos estudos, na personalização de explicações, na revisão de conteúdos, na elaboração de exercícios e no desenvolvimento de atividades investigativas. Entretanto, sua utilização deve estar associada à orientação do professor, à verificação das informações e à valorização da autoria e da autonomia dos estudantes.

DESAFIOS E RISCOS DO USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Apesar das possibilidades apresentadas, a utilização da inteligência artificial na educação também envolve diversos desafios.

Um deles é a dependência tecnológica. O uso constante da IA para solucionar dúvidas e realizar atividades pode diminuir a disposição do estudante para pesquisar, experimentar e buscar soluções de forma independente.

Outro desafio está relacionado à autoria. A facilidade de gerar textos pode levar os alunos a apresentar como próprios conteúdos produzidos por ferramentas de inteligência artificial. Nesse caso, o problema não é apenas a utilização da tecnologia, mas a ausência de aprendizagem e de autoria no processo.

A confiabilidade das informações também é uma questão relevante. Sistemas de IA podem apresentar informações incorretas ou inadequadas. Por isso, estudantes precisam desenvolver habilidades de verificação e comparação de fontes.

Azambuja e Silva (2024, p. 3) destacam:

> não basta que a IA nos entregue todos os conhecimentos possíveis do mundo, é preciso que sejam capazes de pensar e ensinar a pensar criticamente as realidades educacionais e sociais nesse novo contexto.

A UNESCO (2023) chama atenção para questões relacionadas à privacidade, segurança, equidade e proteção de dados no uso de inteligência artificial generativa na educação. A organização defende uma abordagem centrada no ser humano e recomenda que instituições educacionais avaliem cuidadosamente os aspectos éticos e pedagógicos dessas ferramentas. (UNESCO)

Outro desafio é a desigualdade de acesso. Nem todos possuem as mesmas condições de acesso à internet, equipamentos e ferramentas digitais. Políticas de utilização da IA precisam considerar as diferenças sociais e educacionais existentes.

Simplesmente disponibilizar ferramentas de inteligência artificial não garante melhoria na qualidade da educação. É necessário garantir condições adequadas de acesso, formação dos professores e orientação dos estudantes.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A expansão da inteligência artificial não elimina a importância do professor no processo educacional. Pelo contrário, modifica algumas de suas funções e amplia as competências necessárias para sua atuação. Diante da presença cada vez maior das tecnologias de inteligência artificial no cotidiano escolar, o professor assume um papel fundamental na orientação dos estudantes quanto ao uso consciente, crítico, ético e responsável dessas ferramentas.

Para exercer esse papel, é necessário que o professor também desenvolva conhecimentos sobre inteligência artificial. Não se trata de dominar tecnicamente todas as ferramentas disponíveis, mas de compreender seus princípios básicos, suas possibilidades, suas limitações e os riscos relacionados ao seu uso. O conhecimento sobre IA permite que o professor avalie quais ferramentas podem contribuir para determinada atividade, quais cuidados devem ser adotados e de que maneira a tecnologia pode ser incorporada ao processo de ensino e aprendizagem sem substituir a mediação pedagógica.

A UNESCO, por meio do *AI Competency Framework for Teachers*, destaca a necessidade de desenvolver competências docentes relacionadas à inteligência artificial, contemplando aspectos como uma abordagem centrada no ser humano, ética, fundamentos e aplicações da IA, pedagogia com IA e desenvolvimento profissional. Essa perspectiva demonstra que a formação docente precisa acompanhar as transformações tecnológicas, possibilitando que os professores desenvolvam conhecimentos suficientes para utilizar esses recursos de maneira consciente e alinhada aos objetivos educacionais.

A formação continuada torna-se importante para que o professor acompanhe as mudanças provocadas pelo desenvolvimento das tecnologias de inteligência artificial. Novas ferramentas são constantemente disponibilizadas, apresentando diferentes formas de interação, produção de textos, imagens, atividades e conteúdos. Dessa maneira, o professor precisa desenvolver uma postura de aprendizagem contínua, buscando compreender as características dos recursos utilizados e refletindo sobre sua pertinência para diferentes situações pedagógicas.

Entretanto, conhecer uma ferramenta não significa necessariamente que ela deva ser utilizada em todas as situações. O professor precisa ser capaz de avaliar se determinado recurso realmente contribui para o objetivo de aprendizagem proposto. A utilização da inteligência artificial deve estar relacionada a uma finalidade pedagógica clara e não ocorrer apenas pela novidade ou facilidade proporcionada pela tecnologia. Nesse processo, cabe ao docente analisar quando a utilização da IA pode favorecer a aprendizagem e quando pode prejudicar a autonomia ou a participação ativa do estudante.

Nesse cenário, o professor atua como mediador entre o estudante, a tecnologia e o conhecimento. Seu papel não consiste apenas em apresentar ferramentas de inteligência artificial aos alunos, mas em orientar sua utilização de forma responsável. Isso envolve discutir questões relacionadas à confiabilidade das informações, à privacidade e à proteção de dados, aos possíveis vieses presentes nos sistemas, à autoria dos trabalhos, ao plágio e aos limites do uso da tecnologia nas atividades escolares.

A proteção dos dados dos estudantes constitui outro aspecto que precisa ser considerado. Ao utilizar determinadas ferramentas de inteligência artificial, podem ser inseridas informações pessoais, textos, imagens ou outros dados. Por essa razão, o professor precisa conhecer as políticas de uso dos recursos empregados e evitar o compartilhamento de informações que possam expor os estudantes. A utilização responsável da tecnologia envolve, portanto, não apenas questões pedagógicas, mas também cuidados relacionados à segurança e à privacidade.

Outro aspecto importante está relacionado à autoria das atividades escolares. A possibilidade de produzir textos, respostas e trabalhos com auxílio da inteligência artificial pode dificultar a identificação do conhecimento efetivamente construído pelo estudante. Nesse contexto, o professor precisa repensar algumas práticas de avaliação, criando atividades que valorizem o processo de aprendizagem, a argumentação, a resolução de problemas, a participação e a capacidade de explicar as próprias escolhas. O objetivo não deve ser simplesmente descobrir se o aluno utilizou ou não uma ferramenta de IA, mas compreender de que maneira ele utilizou a tecnologia e quais conhecimentos foi capaz de construir a partir dela.

Uma possibilidade pedagógica consiste em transformar as próprias respostas produzidas pela inteligência artificial em objetos de análise. O professor pode propor que os estudantes verifiquem as informações apresentadas, comparem diferentes fontes, identifiquem possíveis erros ou contradições e apresentem argumentos para confirmar ou contestar determinada resposta. Dessa maneira, a IA deixa de ser utilizada apenas como instrumento para obter respostas prontas e passa a constituir um recurso para investigação, reflexão e aprendizagem.

Essa prática também contribui para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Ao invés de simplesmente aceitar aquilo que é apresentado pela ferramenta, o aluno passa a compreender que as informações produzidas pela inteligência artificial precisam ser analisadas e verificadas. O professor, nesse caso, exerce uma função essencial ao orientar os estudantes sobre como pesquisar, comparar fontes, formular perguntas e avaliar a qualidade das respostas obtidas.

O uso responsável da inteligência artificial também exige que o professor reconheça que essas ferramentas não são autoridades absolutas. Uma resposta produzida por um sistema de IA pode apresentar informações incorretas, incompletas, desatualizadas ou inadequadas ao contexto educacional. Por isso, a atuação docente continua sendo necessária para contextualizar os conteúdos, avaliar a qualidade das informações e orientar os estudantes na construção do conhecimento.

Além disso, o professor precisa considerar que nem todos os estudantes possuem as mesmas condições de acesso às tecnologias digitais. A utilização da inteligência artificial no ambiente escolar deve levar em conta possíveis desigualdades relacionadas ao acesso à internet, aos dispositivos e às próprias ferramentas. Caso essas diferenças não sejam consideradas, a tecnologia pode ampliar desigualdades educacionais já existentes. Dessa forma, cabe à escola e ao professor buscar estratégias que permitam uma utilização mais inclusiva dos recursos tecnológicos.

A inteligência artificial também pode auxiliar o professor em diferentes atividades de seu trabalho, como elaboração de materiais, organização de ideias, criação de questões, adaptação de atividades e produção de diferentes possibilidades didáticas. Entretanto, esses recursos devem ser utilizados como apoio e não como substitutos da análise e da decisão docente. O professor continua sendo responsável por verificar o conteúdo produzido, adaptá-lo às características da turma e assegurar que o material esteja adequado aos objetivos educacionais.

A relação educacional passa, assim, a envolver novos elementos, aproximando professor, estudante e inteligência artificial. Essa transformação exige novas competências profissionais e pedagógicas, mas não diminui a importância da interação humana. Ao contrário, torna ainda mais relevante a capacidade do professor de compreender as necessidades de seus alunos, acompanhar seu desenvolvimento e realizar intervenções adequadas a cada contexto.

Nesse novo cenário, também se torna necessário repensar o próprio conceito de competência docente. Além dos conhecimentos específicos de sua área de atuação, o professor precisa desenvolver competências digitais que permitam compreender o funcionamento, as possibilidades e os limites das tecnologias utilizadas em sala de aula. Essa preparação contribui para que o docente deixe de ser apenas um usuário das ferramentas e passe a atuar de maneira consciente na escolha, na aplicação e na avaliação dos recursos tecnológicos.

A presença da inteligência artificial também modifica a forma como o professor pode estimular a participação dos estudantes. Em vez de utilizar a tecnologia apenas para facilitar a obtenção de respostas, o docente pode criar situações nas quais os alunos precisem formular perguntas, analisar diferentes possibilidades, justificar suas escolhas e construir argumentos. Assim, a inteligência artificial pode ser integrada a práticas que valorizem a investigação, a criatividade, a colaboração e a resolução de problemas.

É importante destacar, entretanto, que o uso da inteligência artificial não deve substituir a relação humana presente no processo educativo. A escuta, o diálogo, a empatia, a observação do comportamento dos estudantes e a compreensão de suas dificuldades são aspectos que fazem parte da atuação docente e que não podem ser reduzidos à utilização de uma ferramenta tecnológica. O professor possui conhecimentos sobre o contexto da turma e pode realizar intervenções considerando aspectos que uma tecnologia não necessariamente consegue identificar.

A inteligência artificial deve ser compreendida como uma ferramenta de apoio ao trabalho docente, e não como substituta do professor. Seu uso responsável depende de objetivos pedagógicos claros, formação adequada, conhecimento sobre suas possibilidades e limitações e acompanhamento humano. O professor precisa conhecer a tecnologia justamente para utilizá-la de maneira crítica, selecionando os recursos que podem contribuir para a aprendizagem e evitando aqueles que possam comprometer a autonomia, a privacidade ou o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

O professor permanece como elemento essencial para promover aprendizagens significativas, orientar o uso ético das tecnologias e contribuir para a formação de estudantes capazes de utilizar a inteligência artificial de maneira crítica, consciente e responsável. Mais do que ensinar os alunos a utilizar novas ferramentas, cabe à educação prepará-los para compreender as transformações provocadas pela inteligência artificial e participar delas de maneira autônoma e responsável.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO

O desenvolvimento do pensamento crítico é um dos principais desafios relacionados ao uso da inteligência artificial.

A facilidade para obter respostas pode criar a falsa impressão de que informação e conhecimento são a mesma coisa. Entretanto, receber uma resposta não significa necessariamente compreendê-la.

O estudante precisa ser capaz de questionar as informações, verificar sua origem, identificar possíveis erros e estabelecer relações com aquilo que já conhece. Nesse sentido, Ribeiro (2026, p. 3) destaca que os textos gerados por inteligência artificial “precisam ser lidos e avaliados, inclusive analisados sobre sua condição de verdade, correção e confiabilidade”.

Nesse sentido, a inteligência artificial pode inclusive ser utilizada como ferramenta para desenvolver o pensamento crítico. Em vez de solicitar simplesmente uma resposta, o estudante pode analisar diferentes respostas produzidas pela ferramenta, compará-las com fontes confiáveis e identificar possíveis inconsistências.

Esse tipo de atividade está de acordo com a perspectiva da BNCC de desenvolver o uso crítico, reflexivo e ético das tecnologias digitais (BRASIL, 2018).

O objetivo da educação diante da inteligência artificial não deve ser apenas ensinar a utilizar ferramentas tecnológicas. É necessário desenvolver a capacidade de avaliar aquilo que essas ferramentas produzem.

Uma sociedade na qual as pessoas recebem cada vez mais informações produzidas ou organizadas por sistemas automatizados necessita de cidadãos capazes de analisar essas informações de maneira crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu compreender que a inteligência artificial apresenta possibilidades relevantes para a educação, mas sua utilização precisa estar associada a objetivos pedagógicos claros, à orientação dos professores e ao desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica dos estudantes. Dessa forma, o problema de estudo foi contemplado ao se verificar que a presença da IA no ambiente educacional não deve ser compreendida apenas como uma inovação tecnológica, mas como um recurso que pode modificar as formas de ensinar, aprender, pesquisar e produzir conhecimento.

Ao longo da discussão, observou-se que a inteligência artificial pode contribuir para diferentes etapas e situações de aprendizagem, oferecendo explicações alternativas, auxiliando na revisão de conteúdos, estimulando atividades investigativas e ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento. Tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, entretanto, sua utilização precisa

considerar as características dos estudantes e permanecer vinculada à mediação pedagógica. A tecnologia pode apoiar o processo educativo, mas não substitui o professor, a interação humana, a construção da autoria e o desenvolvimento das habilidades necessárias à aprendizagem.

Também foi possível identificar desafios importantes relacionados ao uso da inteligência artificial, especialmente no que se refere à dependência tecnológica, à autoria, à confiabilidade das informações, à privacidade, à segurança e à desigualdade de acesso. Esses aspectos demonstram que o uso da IA exige uma postura responsável e crítica por parte de estudantes e professores. A simples disponibilização dessas ferramentas não garante melhorias na educação, sendo necessária uma utilização consciente e orientada para que seus recursos estejam efetivamente a serviço da aprendizagem.

Destaca-se a importância do professor como mediador entre o estudante, a inteligência artificial e o conhecimento. Mais do que dominar ferramentas tecnológicas, o docente precisa ser capaz de estabelecer objetivos, orientar sua utilização, estimular a verificação das informações e criar situações que valorizem o processo de aprendizagem. A IA pode, inclusive, tornar-se objeto de análise em atividades pedagógicas, permitindo que os estudantes questionem respostas, comparem fontes e desenvolvam argumentos próprios.

Outra contribuição identificada ao longo do estudo refere-se ao desenvolvimento do pensamento crítico. Em um contexto no qual os estudantes têm acesso cada vez mais rápido a conteúdos produzidos por sistemas automatizados, torna-se fundamental que sejam capazes de analisar, questionar, verificar e interpretar as informações recebidas. Assim, utilizar inteligência artificial de forma educativa não significa simplesmente obter respostas com maior rapidez, mas desenvolver a capacidade de compreender e avaliar criticamente aquilo que é produzido pela tecnologia.

Conclui-se, portanto, que a inteligência artificial pode constituir uma importante ferramenta de apoio à educação quando utilizada de maneira ética, crítica, responsável e pedagogicamente orientada. Seu potencial não está em substituir as capacidades humanas ou o trabalho docente, mas em ampliar possibilidades de aprendizagem e favorecer novas estratégias educacionais. Dessa forma, a principal contribuição deste estudo está na compreensão de que o avanço tecnológico precisa estar acompanhado do fortalecimento das competências humanas, especialmente da autonomia, da autoria, da criatividade, da comunicação, da argumentação e do pensamento crítico. A educação diante da inteligência artificial deve, portanto, buscar um equilíbrio entre as possibilidades oferecidas pela tecnologia e a preservação da centralidade do estudante, do professor e da formação humana.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Celso Candido de; SILVA, Gabriel Ferreira da. **Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial.** Filosofia Unisinos, São Leopoldo, v. 25, n. 1, p. 1-16, 2024. DOI: 10.4013/fsu.2024.251.07. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/27063. Acesso em: 10 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 set. 2026.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LUCKIN, Rose; HOLMES, Wayne; GRIFFITHS, Mark; FORCIER, Laurie B. **Intelligence unleashed: an argument for AI in education.** London: Pearson, 2016. Disponível em: https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1475756/. Acesso em: 13 set. 2026.

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/PROEX, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 13 set. 2026.

RIBEIRO, Ana Elisa**. Definições atualizadas e uso com moderação: um ensaio sobre inteligência artificial na Educação Básica.** Texto Livre, Belo Horizonte, v. 19, p. e62700, 2026. DOI: 10.1590/1983-3652.2026.62700. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/62700. Acesso em: 13 set. 2026.

UNESCO. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa.** Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390241. Acesso em: 13 set. 2026.

UNESCO. **AI competency framework for teachers.** Paris: UNESCO, 2024. DOI: 10.54675/ZJTE2084. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104. Acesso em: 13 set. 2026.



INTERSETORIALIDADE NA INCLUSÃO ESCOLAR: AS PARCERIAS ENTRE O AEE E A REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL E DE SAÚDE NA CIDADE DE SÃO PAULO

INTERSECTORIALITY IN SCHOOL INCLUSION: PARTNERSHIPS BETWEEN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES (AEE) AND THE SOCIAL PROTECTION AND HEALTH NETWORK IN THE CITY OF SÃO PAULO

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 a intersetorialidade na inclusão escolar na cidade de São Paulo, com ênfase nas relações entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Rede de Proteção Social e os serviços de saúde. Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, fundamentada na legislação federal, nas normas da Política Paulistana de Educação Especial e em estudos sobre interfaces entre educação, saúde e assistência social. A análise considera a Instrução Normativa SME nº 14/2025, que atribui ao CEFAI a articulação de ações intersetoriais e intersecretariais, prevê atuação do Núcleo Multidisciplinar do Projeto Rede junto aos serviços de saúde e determina que o Projeto Político-Pedagógico estabeleça parcerias com CEFAI, NAAPA e serviços públicos do território. Examina-se também a Instrução Normativa SME nº 44/2025, que reorganizou o NAAPA e instituiu o Serviço de Apoio Escolar Psicossocial, conferindo-lhes funções explícitas de articulação da Rede de Proteção Social. Discute-se a relação com UBS, CAPS Infantojuvenis, Programa Saúde na Escola, CRAS, CREAS e protocolos integrados municipais. Sustenta-se que intersetorialidade não significa transferência de problemas escolares para diagnósticos ou tratamentos, nem autorização para que o AEE exerça funções clínicas ou socioassistenciais. Sua potência reside na construção de respostas coordenadas, territorializadas e orientadas por direitos, preservando as competências de cada política. Conclui-se que a inclusão exige redes estáveis de comunicação, fluxos institucionais, corresponsabilidade e práticas que articulem cuidado integral e acesso ao currículo sem medicalizar diferenças.

Palavras-chave: Intersetorialidade; Atendimento Educacional Especializado; Rede de Proteção Social; Saúde; Educação inclusiva.

ABSTRACT

This article analyzes intersectorality regarding school inclusion in the city of São Paulo, emphasizing the relationships between Specialized Educational Services (AEE), the Social Protection Network, and health services. It is a qualitative study based on a literature and document review, grounded in federal legislation, the regulations of the São Paulo Special Education Policy, and studies on the interfaces between education, health, and social assistance. The analysis considers SME Normative Instruction No. 14/2025, which assigns the coordination of intersectoral and inter-departmental actions to the CEFAI, provides for the "Rede Project" Multidisciplinary Unit to work alongside health services, and mandates that the Political-Pedagogical Project establish partnerships with CEFAI, NAAPA, and local public services. It also examines SME Normative Instruction No. 44/2025, which reorganized NAAPA and established the Psychosocial School Support Service, explicitly assigning them roles in coordinating the Social Protection Network. The article discusses relationships with Basic Health Units (UBS), Child and Adolescent Psychosocial Care Centers (CAPS Infantojuvenil), the School Health Program, Social Assistance Reference Centers (CRAS), Specialized Social Assistance Reference Centers (CREAS), and integrated municipal protocols. It argues that intersectorality does not mean offloading school-related issues onto medical diagnoses or treatments, nor does it authorize AEE to perform clinical or social assistance functions. Its potential lies in constructing coordinated, place-based, and rights-oriented responses while preserving the specific competencies of each policy area. The conclusion is that inclusion requires stable communication networks, institutional workflows, co-responsibility, and practices that integrate comprehensive care with curriculum access without medicalizing differences.

Keywords: Intersectorality; Specialized Educational Services; Social Protection Network; Health; Inclusive education.

INTRODUÇÃO

A escolarização de pessoas com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades ou superdotação envolve demandas que ultrapassam os limites administrativos de uma única política pública. Barreiras de acesso ao currículo podem coexistir com necessidades de saúde, vulnerabilidades socioeconômicas, violências, dificuldades de acesso a benefícios, ausência de equipamentos no território ou sobrecarga familiar. Nenhum desses elementos autoriza a escola a abandonar sua responsabilidade pedagógica; ao contrário, evidencia que a garantia do direito à educação depende de uma rede capaz de combinar respostas sem fragmentar o sujeito. A intersetorialidade emerge, nesse contexto, como princípio de gestão destinado a enfrentar problemas complexos por meio da articulação entre instituições que possuem competências distintas (Brasil, 2015; Souza; Oliveira; Paiva, 2022).

A Lei Brasileira de Inclusão estabelece que é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, direitos relativos à educação, saúde, habilitação, reabilitação, assistência social e convivência comunitária. Essa enumeração expressa uma lógica de integralidade: o exercício de um direito pode depender de condições produzidas por outras políticas. Na escola, porém, integralidade não deve ser confundida com indistinção de funções. O professor ensina, o

AEE organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, a saúde realiza cuidado em seu campo próprio e a assistência social atua sobre proteção social e garantia de direitos. A intersetorialidade coordena esses campos; não os funde (Brasil, 2015).

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a estrutura normativa atual oferece bases concretas para essa articulação. A Instrução Normativa SME nº 14/2025 determina que o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) implemente diretrizes da Educação Especial e articule ações intersetoriais e intersecretariais para fortalecer a Rede de Proteção Social em cada território. O mesmo ato prevê que o Projeto Político-Pedagógico estabeleça parcerias com CEFAI, NAAPA, serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho e direitos humanos, instituições de ensino superior e outros equipamentos para promover formação, acesso a recursos de acessibilidade e desenvolvimento de estratégias pedagógicas (São Paulo, 2025a).

A própria organização do Projeto Rede explicita uma interface importante com outros setores. O Núcleo Multidisciplinar, composto por profissionais de Psicologia, Fonoaudiologia e Assistência Social, atua junto ao CEFAI com avaliação de estudantes, apoio a famílias e equipes escolares, encaminhamento às redes de apoio do território e articulação com serviços de saúde. Essa configuração distingue o papel do PAEE do trabalho psicossocial e clínico. O professor especializado pode participar do estudo de caso e da interlocução com a rede, mas não assume atribuições de psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional ou profissional de saúde. A especialização pedagógica permanece vinculada à eliminação de barreiras ao currículo (São Paulo, 2025a).

Outro componente tornou-se especialmente relevante a partir da Instrução Normativa SME nº 44/2025. A norma reorganizou os Núcleos de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPAs) e estabeleceu o Serviço de Apoio Escolar Psicossocial (SAEPS), composto por Assistente Social, Fonoaudiólogo Educacional e Psicólogo Escolar. Entre os princípios do Programa estão educação inclusiva, educação integral, equidade, despatologização, desmedicalização e intersetorialidade. O NAAPA passou a ter atribuições explícitas de articular a Rede de Proteção Social, o Sistema de Garantia de Direitos, a sociedade civil e as famílias, além de apoiar protocolos intersetoriais e situações de sofrimento psíquico, violência e vulnerabilidade educacional (São Paulo, 2025b).

Esse desenho institucional reduz a pertinência de uma prática comum, mas problemática: a escola encaminhar diretamente todo comportamento, dificuldade de aprendizagem ou conflito para um serviço de saúde, esperando que um diagnóstico explique e resolva o impasse pedagógico. Silva, Molero e Roman (2016) demonstraram que a interface saúde-educação pode ser empobrecida quando a saúde é colocada na posição de saber especializado capaz de oferecer respostas para dificuldades produzidas também pelas relações escolares. Tal lógica favorece patologização e medicalização, pois transforma problemas institucionais e pedagógicos em características individuais. Uma articulação consistente preserva a especificidade de cada setor e produz aprendizagem mútua entre os profissionais.

Os desafios são igualmente visíveis no cuidado de crianças com deficiência. Silva et al. (2022), ao investigarem profissionais da educação, identificaram como limites à intersetorialidade a sobrecarga de trabalho, dificuldades de engajamento dos atores da rede e fragilidades no fluxo de cuidado. Os

resultados indicam que possuir serviços no território não equivale a funcionar em rede. A intersetorialidade depende de comunicação, definição de responsabilidades, disponibilidade para reuniões, continuidade dos profissionais e mecanismos para que informações relevantes circulem de modo ético. Quando esses elementos faltam, famílias tornam-se mensageiras entre políticas públicas que não dialogam entre si.

A Rede de Proteção Social inclui ainda equipamentos da assistência social. Os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) são portas de entrada da proteção social básica e atuam na prevenção de vulnerabilidades e fortalecimento de vínculos; os Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) atendem situações de risco pessoal ou social e violações de direitos, com acompanhamento especializado e articulação da rede. A escola não determina benefícios ou medidas socioassistenciais, mas pode identificar situações que exigem proteção e acionar fluxos institucionais por meio da gestão, NAAPA, SAEPS, CEFAI e demais instâncias previstas (São Paulo, 2026a).

Diante desse cenário, o objetivo deste artigo é analisar a intersetorialidade na inclusão escolar na cidade de São Paulo, enfatizando a participação do AEE e suas interfaces com a Rede de Proteção Social e de Saúde. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, apoiada em legislação e documentos municipais vigentes e em estudos sobre intersetorialidade, saúde mental, Educação Especial e implementação de políticas. A análise está organizada em quatro eixos: fundamentos e arquitetura institucional; relação com os serviços de saúde; relação com a assistência social e o Sistema de Garantia de Direitos; e práticas de articulação do AEE que preservam sua natureza pedagógica.

INTERSETORIALIDADE E INCLUSÃO: FUNDAMENTOS E ARQUITETURA INSTITUCIONAL PAULISTANA

A intersetorialidade parte do reconhecimento de que determinados problemas públicos são multidimensionais e não podem ser enfrentados adequadamente por estruturas administrativas isoladas. Bichir e Canato (2019) destacam que políticas intersetoriais lidam com desafios de coordenação, objetivos distintos, recursos distribuídos e diferentes lógicas profissionais. No campo da inclusão escolar, essa complexidade é evidente: um estudante pode encontrar uma barreira comunicacional na escola, depender de recurso de tecnologia assistiva, necessitar acompanhamento de saúde e viver uma situação de vulnerabilidade social. Se cada serviço observa apenas sua parcela, a família recebe respostas fragmentadas; se os setores cooperam sem definição de responsabilidades, surgem sobreposição e perda de referências.

A Política Paulistana de Educação Especial oferece um ponto de partida ao situar o CEFAI como instância de articulação territorial. A IN SME nº 14/2025 atribui ao CEFAI a implementação das diretrizes da Educação Especial e a articulação de ações intersetoriais e intersecretariais para fortalecer a Rede

de Proteção Social. Ao Coordenador do CEFAI cabe promover diálogo com diferentes setores da DRE, e aos PAAIs cabe apoiar as unidades no planejamento do AEE e na identificação das barreiras. A intersetorialidade não aparece, portanto, como atividade eventual, mas como parte das atribuições estruturais do serviço regional de Educação Especial (São Paulo, 2025a).

No nível da unidade educacional, a mesma norma orienta que o Projeto Político-Pedagógico contemple parcerias com CEFAI, NAAPA, serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho e direitos humanos. Essa previsão é decisiva porque desloca a articulação de casos individuais para a organização institucional. Uma escola pode mapear os equipamentos do território, definir contatos de referência, conhecer fluxos para situações de violência, sofrimento psíquico, reabilitação ou vulnerabilidade social e registrar como essas relações serão acionadas. A rede deixa de existir apenas quando surge uma urgência e passa a compor o planejamento da unidade (São Paulo, 2025a).

O Projeto Rede acrescenta outro nível de conexão. Seu Núcleo Multidisciplinar é composto por Psicologia, Fonoaudiologia e Assistência Social e possui, entre suas atribuições, o encaminhamento às redes de apoio do território e a articulação com serviços de saúde. O Supervisor Técnico, profissional de Terapia Ocupacional ou Fisioterapia, realiza avaliação funcional e pode indicar Tecnologia Assistiva e mobiliário em conjunto com PAEE ou PAAI. Esses profissionais não substituem a rede pública de saúde, mas produzem suporte técnico vinculado à escolarização, ajudando a traduzir necessidades funcionais em recursos de participação no ambiente educacional (São Paulo, 2025a).

A reorganização do NAAPA em 2025 ampliou a arquitetura intersetorial da Educação. A IN SME nº 44/2025 define intersetorialidade como princípio do Programa de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem e determina que os NAAPAs/DREs promovam articulação entre Rede de Proteção Social, sociedade civil, Sistema de Garantia de Direitos e famílias. O SAEPS atua de modo articulado com o Psicopedagogo Institucional e reúne profissionais de Serviço Social, Fonoaudiologia Educacional e Psicologia Escolar. O desenho é importante porque oferece à unidade uma via técnica para situações que excedem o AEE, evitando que o PAEE seja transformado informalmente em gestor de todas as demandas complexas (São Paulo, 2025b).

A Portaria Conjunta nº 8/2023 fornece um exemplo municipal de articulação transversal. O Protocolo Integrado de Atenção às Famílias com Crianças com Deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação busca fortalecer a atenção integral e orientar agentes públicos para atuação articulada. Sua governança envolve diversas secretarias e prevê implementação territorial por Diretorias Regionais de Educação, Supervisões de Assistência Social e Supervisões Técnicas de Saúde. Embora voltado às crianças e com forte relação com a primeira infância, o protocolo demonstra uma opção de gestão relevante para a inclusão: criar instrumentos comuns e responsabilizar diferentes áreas pela sua implementação (São Paulo, 2023).

SAÚDE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UBS, CAPS INFANTOJUVENIL E PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA

A interface entre saúde e educação é uma das dimensões mais sensíveis da intersetorialidade. Crianças e adolescentes com deficiência podem necessitar acompanhamento clínico, reabilitação, medicamentos, avaliação auditiva ou visual e atenção em saúde mental. Esses cuidados podem influenciar a escolarização, mas não constituem condição para que a escola ofereça apoio pedagógico. A IN SME nº 14/2025 mantém a avaliação pedagógica e o estudo de caso como base do AEE, impedindo que o laudo seja transformado em porta exclusiva de acesso à inclusão. A saúde oferece informações e cuidados; a educação decide estratégias de ensino a partir da situação pedagógica observada (São Paulo, 2025a).

Na cidade de São Paulo, as Unidades Básicas de Saúde são portas relevantes para o cuidado territorial. O Programa Saúde na Escola reforça a relação entre Atenção Primária e unidades educacionais e permite ações definidas segundo evidências epidemiológicas do território e demandas das escolas. A agenda inclui saúde mental, saúde bucal, saúde ocular e auditiva, vacinação, hábitos alimentares, prevenção de agravos e outras ações. O PSE demonstra que a interface não precisa acontecer apenas quando um estudante apresenta um problema individual; ela pode assumir caráter preventivo e coletivo, incorporando promoção de saúde à vida escolar (São Paulo, 2025c).

Os Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenis possuem papel específico no cuidado de crianças e adolescentes com sofrimento mental grave e persistente ou necessidades complexas de saúde mental. O município mantém CAPS Infantojuvenis como pontos estratégicos da Rede de Atenção Psicossocial, e a articulação com escolas pode ocorrer em casos acompanhados. O desafio é evitar que o CAPS seja acionado como resposta automática a indisciplina, diferença de comportamento ou dificuldade pedagógica. Saúde mental e inclusão exigem análise das condições institucionais, relacionais e sociais que participam da produção do sofrimento (São Paulo, 2026b; Silva; Jurdi, 2022).

A experiência do Programa EducAção, analisada por Silva e Jurdi (2022) no CAPSij Campo Limpo, em São Paulo, mostra o potencial de espaços sistemáticos de diálogo entre profissionais de saúde mental e professores. Os encontros foram percebidos não apenas como formação, mas também como espaço de escuta e acolhimento aos educadores. O resultado é relevante porque substitui a lógica de encaminhamento unilateral por construção compartilhada de compreensão. Em vez de a escola perguntar apenas “qual é o diagnóstico?”, profissionais podem discutir “o que acontece nesta situação, que barreiras existem e como cada serviço pode contribuir?”.

A pesquisa de Silva, Molero e Roman (2016) alerta, entretanto, para uma assimetria recorrente: a escola pode colocar a saúde em posição de autoridade superior, esperando uma explicação clínica que encerre a discussão pedagógica. Essa expectativa produz medicalização quando dificuldades de ensino, relações ou organização escolar são interpretadas como expressão de transtornos individuais. Uma reunião intersetorial precisa resistir a essa hierarquia. O parecer clínico pode informar sobre aspectos

relevantes, mas não determina metodologia, objetivo curricular, avaliação ou organização da sala de aula.

Essa distinção torna-se especialmente importante para o PAEE. Por trabalhar diretamente com estudantes com deficiência e TEA, o professor especializado costuma receber relatórios de terapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos e médicos. Esses documentos podem contribuir para compreender formas de comunicação, condições motoras, cuidados necessários ou recursos utilizados. Contudo, o Plano de AEE não deve copiar metas terapêuticas. Seu objeto é educacional: identificar barreiras, definir estratégias e recursos de acessibilidade e apoiar participação no currículo. A informação clínica ganha sentido pedagógico quando é reinterpretada à luz do cotidiano escolar.

A intersetorialidade em saúde também precisa considerar a família. Muitas famílias administram agendas intensas de consultas e terapias, deslocamentos longos e responsabilidades de cuidado. A escola pode contribuir ao organizar reuniões de rede com parcimônia, concentrar informações e evitar solicitações repetitivas. Ao mesmo tempo, não deve exigir que a família funcione como correio entre profissionais. Contatos institucionais, quando autorizados e previstos nos fluxos, reduzem distorções e permitem que dúvidas sejam discutidas diretamente, respeitando limites de sigilo.

Por fim, a relação saúde-educação deve manter como critério a autonomia do estudante. Recomendações clínicas que produzam afastamento generalizado, restrição excessiva ou baixa expectativa precisam ser discutidas à luz dos direitos educacionais e das condições concretas. Da mesma forma, a escola deve acolher orientações relacionadas à segurança e ao cuidado quando tecnicamente fundamentadas. A negociação interprofissional é justamente o espaço em que riscos, potencialidades e direitos podem ser ponderados sem que uma área imponha unilateralmente sua lógica às demais.

ASSISTÊNCIA SOCIAL, REDE DE PROTEÇÃO E SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS

A inclusão escolar também se relaciona a condições sociais que podem ampliar ou reduzir barreiras. Pobreza, insegurança alimentar, moradia precária, ausência de transporte, sobrecarga do cuidador, violência e dificuldade de acesso a benefícios não são atributos da deficiência, mas podem afetar frequência, participação e disponibilidade familiar para acompanhar processos escolares. A assistência social atua justamente na proteção social e na garantia de direitos, e sua articulação com a educação precisa ocorrer sem transformar a escola em equipamento socioassistencial ou o professor em gestor de benefícios.

Os CRAS constituem a principal porta de entrada da proteção social básica no município, oferecendo serviços, programas e benefícios voltados à prevenção de vulnerabilidades e fortalecimento de vínculos. Os CREAS integram a proteção social especial e atendem pessoas e famílias com direitos violados, incluindo situações de violência, negligência e rompimento de vínculos. Conhecer essa

diferença é importante para a escola, porque encaminhamentos genéricos “para a assistência” podem atrasar o atendimento. A gestão e as equipes de apoio devem seguir fluxos territoriais e acionar o equipamento adequado conforme a natureza da demanda (São Paulo, 2026a).

A IN SME nº 44/2025 fortalece esse fluxo ao atribuir ao NAAPA/DRE ações de articulação da Rede de Proteção Social, sociedade civil, Sistema de Garantia de Direitos e famílias. O Assistente Social do SAEPS pode realizar visitas técnicas aos equipamentos da rede, visitas domiciliares em situações previstas, entrevistas e encaminhamentos necessários à garantia de direitos. Essa configuração permite que a escola deixe de improvisar funções para as quais não possui formação. O PAEE fornece informações pedagógicas relevantes; o Serviço Social analisa dimensões socioassistenciais e articula os serviços correspondentes (São Paulo, 2025b).

Situações de violência exigem fluxos específicos. O município regulamentou a escuta especializada de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência e a IN SME nº 44/2025 inclui prevenção e enfrentamento das violências entre os objetivos do Programa de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem. A escola precisa evitar investigações improvisadas ou repetição de relatos que revitimizem crianças. O papel do AEE, quando há estudante com deficiência, inclui garantir acessibilidade à comunicação e ao acolhimento, sem assumir a condução de procedimentos protetivos que pertencem aos fluxos institucionais e ao Sistema de Garantia de Direitos (São Paulo, 2024; São Paulo, 2025b).

A deficiência pode aumentar riscos de invisibilização de violência quando a comunicação do estudante é desacreditada ou interpretada como parte do diagnóstico. Crianças não oralizadas, pessoas com deficiência intelectual ou estudantes que utilizam comunicação alternativa necessitam de meios acessíveis para expressar desconforto, recusa e relato. O AEE possui contribuição importante ao assegurar recursos comunicacionais e orientar a equipe sobre como utilizá-los. A proteção social, nesse caso, depende diretamente de acessibilidade: sem possibilidade de comunicação, o direito à denúncia e à proteção pode ser comprometido.

O Protocolo Integrado instituído em 2023 é particularmente relevante para famílias com crianças com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação. Seu objetivo de fortalecer a atenção integral e orientar agentes públicos para atuação articulada reconhece que famílias frequentemente percorrem múltiplas políticas. Os guias vinculados ao protocolo sistematizam serviços e orientações. Para escolas e equipes de Educação Especial, esses instrumentos podem ajudar a localizar portas de entrada, evitando encaminhamentos baseados apenas em conhecimento informal (São Paulo, 2023).

Outro desafio é a continuidade dos casos. Famílias podem mudar de endereço, profissionais podem ser substituídos e serviços podem ter tempos diferentes de resposta. Registros institucionais ajudam a preservar a história das ações, mas devem ser objetivos e respeitosos. O acompanhamento intersetorial deve registrar decisões, responsáveis e próximas etapas, sem acumular avaliações moralizantes sobre a família. A informação útil é aquela que permite compreender o que foi realizado e que barreiras permanecem.

Por essa razão, a intersetorialidade precisa combinar acolhimento com responsabilização pública. Não é adequado atribuir à família a culpa por não conseguir articular serviços que pertencem a sistemas complexos. Tampouco é adequado que a escola assuma todas as funções para compensar falhas externas. A lógica de direitos requer que cada política reconheça sua responsabilidade e construa pontes com as demais. Para estudantes com deficiência, essa coordenação pode ser determinante para que o acesso formal à escola se converta em permanência e participação efetivas.

O LUGAR DO AEE NA REDE: PRÁTICAS, FLUXOS E LIMITES DA ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL

A pergunta central para o professor de AEE é como participar da rede sem descaracterizar sua função. A resposta começa pelo estudo de caso. A IN SME nº 14/2025 estabelece que o Plano de AEE seja construído a partir de avaliação pedagógica que identifique barreiras, habilidades, necessidades educacionais específicas, estratégias e recursos. Quando uma barreira parece relacionada a fatores de saúde ou proteção social, o PAEE pode documentar o que observa e levar a questão à equipe gestora e ao CEFAI. O encaminhamento não nasce de uma hipótese diagnóstica, mas de uma situação concreta que afeta participação ou aprendizagem (São Paulo, 2025a).

Um fluxo pedagógico possível inicia com observação em diferentes tempos e espaços. O PAEE registra frequência, formas de comunicação, autonomia, resposta a materiais, participação em grupos e situações que antecedem dificuldades. Em seguida, discute com regentes e coordenação se ajustes escolares já foram tentados e quais efeitos produziram. Somente depois de analisar barreiras internas é possível avaliar se existe uma demanda que exige outro setor. Essa sequência reduz encaminhamentos precoces e demonstra para a rede externa que a escola já produziu intervenções pedagógicas fundamentadas.

Quando a demanda envolve saúde, a equipe pode utilizar os canais territoriais existentes, como PSE, UBS, CAPSij ou serviços especializados, conforme a natureza da situação e os fluxos locais. O PAEE participa fornecendo informações sobre funcionalidade no contexto educacional e recursos já utilizados. Relatórios devem descrever comportamentos observáveis e seus efeitos, evitando diagnóstico por inferência. Escrever que “durante atividades exclusivamente orais o estudante não responde às instruções, mas participa quando há apoio visual” é mais útil do que afirmar que “possui déficit de atenção” sem avaliação clínica.

Quando a situação envolve vulnerabilidade social, violência ou violação de direitos, a articulação com NAAPA/SAEPS ganha centralidade. A IN SME nº 44/2025 prevê que o Coordenador do NAAPA oriente encaminhamentos à Rede de Proteção e que Psicopedagogo Institucional e profissionais do SAEPS realizem articulação territorial. O PAEE não precisa conhecer sozinho toda a tipificação socioassistencial. Sua contribuição é evidenciar como a situação interfere na escolarização e garantir que as particularidades da deficiência sejam consideradas nos fluxos de proteção (São Paulo, 2025b).

As reuniões de rede são instrumentos potentes quando possuem objetivo definido. Convocar muitos profissionais sem uma pergunta comum pode produzir relatos extensos e poucas decisões. Uma pauta eficiente identifica o problema, reúne evidências relevantes, explicita o que cada setor já realizou e define responsabilidades. Por exemplo: a escola garantirá recurso de comunicação; a UBS verificará determinada questão de saúde; o CRAS acompanhará acesso a benefício; o NAAPA apoiará a articulação; a família indicará prioridades e autorizações. O encontro seguinte deve verificar resultados, não reiniciar o caso do zero.

Uma prática especialmente prejudicial é condicionar apoio escolar à obtenção de laudo. A normativa paulistana atual não condiciona a elegibilidade ao AEE ao diagnóstico médico e a política federal inclusiva reforça a centralidade dos apoios educacionais. A intersetorialidade deve ampliar direitos, não criar novas barreiras burocráticas. Se a escola observa necessidade de recurso visual, comunicação alternativa, material tátil ou estratégia de mobilidade, precisa agir pedagogicamente enquanto outros processos de avaliação ocorrem. Esperar meses por um documento clínico pode produzir exclusão cotidiana (Brasil, 2025a; São Paulo, 2025a).

A formação dos PAEEs deve incluir competências para trabalho em rede. Conhecer legislação da Educação Especial é necessário, mas insuficiente. É importante compreender princípios do SUS e do SUAS, distinguir UBS, CAPS, CRAS e CREAS, conhecer NAAPA/SAEPS, protocolos de violência, PSE e fluxos territoriais. Isso não transforma o professor em especialista de outras políticas; fornece repertório para saber quando pedir apoio e com quem dialogar. O CEFAI possui papel central nessa formação porque a própria IN nº 14/2025 lhe atribui articulação intersetorial e formação permanente (São Paulo, 2025a).

Indicadores de qualidade da articulação precisam ir além do número de encaminhamentos. Encaminhar mais pode significar rede ativa ou medicalização crescente. É mais relevante analisar tempo de resposta, continuidade do contato, redução de barreiras, acesso a direitos, frequência escolar, participação, autonomia e satisfação da família. Para o AEE, o indicador decisivo continua sendo educacional: a articulação com outro setor contribuiu para melhorar as condições de acesso ao currículo e à vida escolar?

Por fim, o PAEE ocupa uma posição estratégica porque transita entre especialização e cotidiano escolar. Essa posição pode favorecer leitura ampliada da situação, mas também gerar sobrecarga se a escola o transformar em responsável informal por toda a inclusão. A rede precisa distribuir tarefas. CEFAI articula ações territoriais da Educação Especial; NAAPA e SAEPS apoiam vulnerabilidades educacionais e Rede de Proteção; Projeto Rede possui profissionais próprios; gestão escolar coordena fluxos da unidade; saúde e assistência respondem por suas políticas. O PAEE contribui como especialista pedagógico, articulando recursos e acessibilidade sem abandonar o centro de sua função: garantir participação e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intersetorialidade constitui condição relevante para a inclusão escolar porque a vida dos estudantes não se organiza segundo as fronteiras administrativas das secretarias. Saúde, proteção social, condições familiares e acesso a recursos podem interferir diretamente na permanência e na participação escolar. Entretanto, a resposta a essa complexidade não consiste em misturar atribuições, mas em coordenar políticas que mantenham suas responsabilidades específicas.

Na cidade de São Paulo, a atual organização da Educação Especial, do NAAPA, do SAEPS, do Projeto Rede e dos protocolos integrados oferece bases institucionais para essa articulação. O desafio principal está em transformar previsões normativas em relações estáveis entre serviços, com fluxos conhecidos, comunicação ética, registros objetivos e participação das famílias e dos estudantes.

O AEE possui lugar estratégico nesse processo porque identifica barreiras no contexto educacional e organiza recursos para acesso ao currículo. Sua participação na rede deve partir dessa especialidade. O PAEE pode produzir informações relevantes, participar de estudos de caso, dialogar com profissionais e acompanhar efeitos de orientações externas, mas não realiza diagnóstico clínico, tratamento ou acompanhamento socioassistencial. Preservar essa fronteira fortalece, em vez de limitar, a colaboração.

A relação com a saúde precisa evitar que dificuldades escolares sejam automaticamente transformadas em doença. A relação com a assistência social precisa evitar que vulnerabilidades sejam tratadas como incapacidade da família. Em ambos os casos, a escola deve examinar criticamente suas próprias barreiras enquanto aciona os serviços necessários. A intersetorialidade efetiva não externaliza o problema; amplia a capacidade coletiva de enfrentá-lo.

Conclui-se que uma rede inclusiva se reconhece menos pela quantidade de encaminhamentos e mais pela qualidade das respostas construídas. Quando diferentes setores conseguem compartilhar objetivos, definir responsabilidades e manter o estudante no centro das decisões, cuidado integral e direito ao currículo tornam-se dimensões complementares. Essa articulação é uma tarefa permanente de gestão pública e uma das condições para que a inclusão escolar ultrapasse o plano formal e se materialize no cotidiano.

REFERÊNCIAS

BICHIR, Renata Mirandola; CANATO, Pamella. **Solucionando problemas complexos? Desafios da implementação de políticas intersetoriais**. In: PIRES, Roberto Rocha C. (org.). Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: Ipea, 2019. p. 243-265.

BRASIL. **Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

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.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

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. **Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

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). **Decreto nº 63.518, de 25 de junho de 2024**. Regulamenta, no âmbito do Município de São Paulo, a escuta especializada de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 14, de 4 de março de 2025**. Regulamenta o Decreto nº 57.379/2016 e organiza a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: SME, 2025a. 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.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 44, de 10 de outubro de 2025**. Institui o Programa de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem, reorganiza os NAAPAs e estabelece o Serviço de Apoio Escolar Psicossocial - SAEPS. São Paulo: SME, 2025b. Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-44-de-10-de-outubro-de-2025. Acesso em: 13 ago. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Saúde. **Programa Saúde na Escola**. São Paulo: SMS, 2025c. Disponível em: https://prefeitura.sp.gov.br/web/saude/w/atencao_basica/350383. Acesso em: 13 ago. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social. **CRAS e CREAS: entenda como funciona o acesso aos serviços e atendimentos socioassistenciais**. São Paulo: SMADS, 2026a. Disponível em: https://prefeitura.sp.gov.br/web/assistencia_social/cras. Acesso em: 13 ago. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Saúde. **Centros de Atenção Psicossocial (CAPS)**. São Paulo: SMS, 2026b. Disponível em: https://prefeitura.sp.gov.br/web/saude/w/saude_mental_ad/caps. Acesso em: 13 ago. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria de Governo Municipal et al. **Portaria Conjunta nº 8, de 30 de novembro de 2023**. Estabelece o Protocolo Integrado de Atenção às Famílias com Crianças com Deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo e Altas Habilidades ou Superdotação. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2023.

SILVA, Carla Cilene Baptista da; MOLERO, Elaine Soares da Silva; ROMAN, Marcelo Domingues. **A interface entre saúde e educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva**. Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, v. 20, n. 1, p. 109-115, 2016. DOI: 10.1590/2175-353920150201934.

SILVA, Carolina Donato da; JURDI, Andrea Perosa Saigh. **Saúde mental infantojuvenil e a escola: diálogos entre profissionais da educação e da saúde**. Saúde em Debate, Rio de Janeiro, v. 46, n. esp. 6, p. 97-108, 2022. DOI: 10.1590/0103-11042022E609I.

SILVA, Lenir Nascimento da; DIAS, Francine de Souza; LENZI, Márcia de Freitas; COSTA, Izabelle da Silva. **Desafios à intersetorialidade no cuidado das crianças com deficiência na perspectiva de profissionais da educação**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 38, n. 8, e00256021, 2022. DOI: 10.1590/0102-311XPT256021.

SOUZA, Izabel Cristina de; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; PAIVA, Luciana Rocha Angrizani. **O papel de agentes escolares na intersetorialidade das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva**. Revista de Gestão e Avaliação Educacional, Santa Maria, v. 11, n. 20, e69022, 2022. DOI: 10.5902/2318133869022.



CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES VISUAIS PARA A PESSOA COM TEA

CONTRIBUTION OF THE VISUAL ARTS TO THE PERSON WITH ASD

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

O presente artigo procurou discutir a importância da arte na vida escolar dos alunos que possuem algum Transtorno de Espectro Autista (TEA), relatando brevemente sobre os benefícios trazidos por essa disciplina em sala de aula, e constatou-se que ela contribui positivamente não apenas na escola, mas sim numa melhor qualidade de vida para eles, uma vez que a arte ajuda de várias formas, dentre elas, a comunicação, e sabe-se que esses alunos possuem dificuldade em se comunicar, e através da arte possibilitou uma melhor interação com a professora, os colegas de turma e a família, visto que o papel da família nesse processo é fundamental. A pesquisa surge da revisão bibliográfica, sustentada pelo aporte teórico, Cunha (2012), Mazzota (1996), Barbosa (1998), dentre outros, com abordagem qualitativa, como resultado da pesquisa destaca-se a importância da arte e as suas contribuições na aprendizagem dos alunos com TEA, potencializando seu elevado desempenho, interações e a inclusão promovida a partir da respectiva área de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno de Espectro Autista; Ensino; Arte; Inclusão.

ABSTRACT

This article discusses the importance of art in the school lives of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), briefly outlining the benefits this subject brings to the classroom. It was found that art contributes positively not only to the school experience but also to an improved quality of life for these students; art aids in various areas—such as communication, a known challenge for this group—and facilitates better interaction with teachers, classmates, and family, the latter playing a fundamental role in the process. Based on a literature review supported by theoretical frameworks from authors such as Cunha (2012), Mazzota (1996), and Barbosa (1998), and employing a qualitative approach, the study highlights the importance of art and its contributions to the learning of students with ASD, fostering high performance, social interaction, and inclusion within this field of knowledge.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder; Teaching; Art; Inclusion.

INTRODUÇÃO

Buscando compreender a arte como componente curricular e seus benefícios para o desenvolvimento humano, capazes de promover a interação, comunicação verbal e não verbal, na perspectiva do Transtorno de Espectro Autista, transtorno este que altera o comportamento humano, onde de acordo com CUNHA (2012, p. 20) "O termo "autismo" deriva do grego 'autos', que significa 'por si mesmo E 'ismo', condição, tendência". Considerou-se importante aprofundar-se na investigação e no entendimento das temáticas geradoras" TEA e Arte", através do presente artigo, a fim de relacioná-los formando o tema: O Ensino de Artes no processo de inclusão de crianças com TEA.

Esse tema surgiu procurando respostas para as seguintes inquietações: De qual forma o ensino da arte pode colaborar com a aprendizagem dos alunos com TEA? Como essa disciplina pode contribuir na vida escolar e social dos alunos que possuem Transtorno do Espectro do Autista? De que maneira a Arte deve ser desenvolvida na escola com o objetivo de promover a inclusão de crianças com TEA?

As questões acima citadas promoveram as discussões e desenvolvimento da pesquisa, a partir do objetivo de analisar como a disciplina de Artes contribui para o desenvolvimento cognitivo e a inclusão social do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo no espaço escolar, compreendendo as concepções e principais características do TEA, verificando as contribuições do ensino de Artes na inclusão social dos alunos autistas no espaço escolar, identificando como o ensino de arte auxilia no desenvolvimento cognitivo da criança.

Ao decorrer da pesquisa, fica notório que o ensino da Arte, voltado para crianças com Transtorno do Espectro Autista tem contribuído para melhorar o convívio social, familiar e escolar, no que diz respeito à capacidade de interação e comunicação, e significativamente no processo de ensino e aprendizagem. Pois com o auxílio e orientação dos profissionais, é possível se reconhecer a realidade de cada aluno, seus variados níveis, quais atividades podem ser propostas a partir do ensino da Arte, selecionando os recursos, que melhor atendem suas necessidades, promovendo a inclusão dentro da práxis pedagógica.

Para o presente artigo, realizou-se a pesquisa bibliográfica, com aporte teórico, Cunha (2012), Mazzota (1996), Barbosa (1998), dentre outros. A pesquisa tem abordagem qualitativa, compreendendo a importância da arte e suas contribuições para aprendizagem para alunos com TEA, a partir do breve histórico sobre o surgimento do termo autismo, transtorno espectro autista, relação da família e escola no processo de inclusão de pessoas com TEA no espaço social, o ensino da arte como ferramenta de inclusão desses alunos

Buscou-se compreender a importância do ensino da Arte no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com TEA, pois para professores e familiares compreender sobre as questões, e como essa temática vem sendo explorada, é de grande importância para garantir uma educação inclusiva, pois, a educação inclusiva de acordo com MAZZOTA (1996, p.11):

> "[...] É a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar. E, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir uma educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das crianças e jovens".

Tal afirmativa afasta contradições e preconceitos, implementando de forma correta, de fato e de direito a assistência destas crianças. E a arte e suas leituras na dança, no teatro, na música, na pintura, no desenho, enfim, vem reforçar a qualidade do ensino e aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, onde se procurou buscar fundamentos para as discussões e ideias descritas no decorrer deste artigo, as bases de dados que foram usadas para consultas foram: artigos de publicações nacionais e internacionais, dissertações, teses, livros, dentre outras fontes consultadas com publicações de autores renomados que conversam sobre a temática: Cunha (2012), Mazzota (1996), Barbosa (1998), dentre outros.

Pois Segundo Cervo e Bervian (1983, p.55), as pesquisas bibliográficas “buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema”. Já no artigo “A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento” (PIZZANI; SILVA; HAYASHI, 2012, p.53-63), esse método é definido como uma “revisão de leitura” sobre as principais teorias que direcionam o trabalho científico.

A pesquisa tem como abordagem qualitativa, pois segundo Denzin e Lincoln (2006, p.17), afirmam que “A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Trazendo uma interpretação de mundo, onde os pesquisadores estudam o cenário de forma crítica e reflexiva buscando compreender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes conferem, por meio de representações.

O trabalho buscou compreender como o componente curricular Artes,associado ao fazer pedagógico podem estimular o desenvolvimento das crianças, na compreensão do universo autista bem como os aspectos da interação social, da comunicação e capacidade sensorial motora, promovendo a inclusão escolar e social.

BREVE HISTÓRICO SOBRE O TEA

Com bases em estudos realizados por pesquisadores de diversas áreas como educadores, psicanalistas e geneticistas a síndrome espectro autista ainda é considerado um tabu pelas suas mutações que ocorrem em diferentes ambientes. Os primeiros estudos sobre este transtorno vieram se tornar evidente pelo psiquiatra Leo Kanner em 1943, que considerou a síndrome como um distúrbio autísticos do contato afetivo, por apresentar características comportamentais especificas, sendo a desordem no uso da linguagem e comunicação, a falta de relação com o meio etc.

Diante disso, muitas pesquisas foram feitas para saber qual a causa específica desse transtorno, e se tinha alguma relação com a esquizofrenia infantil, algo que era raro apresentar-se durante a infância. Perante as publicações de kanner, chegou-se à conclusão de que o autismo seria um quadro clínico único sem apresentar nenhuma evidência com outros transtornos já mencionados na edição DMS-II (manual Diagnostico e Estatístico de Transtornos mentais). Somente a partir do ano de 1978, que Michael Rutter propôs uma classificação para o autismo.

Esta classificação baseou se em quatro critérios que Rutterdefiniu:

1- Início precoce durante o desenvolvimento;
2- Desordens na comunicação;
3- Comportamentos incomuns;
4- Falta de interesse em relacionar com o meio social;

Tanto para Tamanaha como Perissinoto e Chiari (2008, p. 2) estes critérios podem ser compreendidos em:

> [...] a perda do interesse social e da responsividade; alterações de linguagem que vão desde a ausência de fala até o uso peculiar da mesma; comportamentos bizarros, ritualísticos e compulsivos; jogo limitado e rígido; início precoce do quadro, [...] antes dos 30 meses de vida.

Com essa definição estabelecida por Rutter que foi um marco na produção de estudos sobre o autismo que influenciou na elaboração do DSM-III em que foi reconhecido pela primeira vez, subindo para uma nova classificação, que o autismo seria um transtorno invasivo de desenvolvimento (TID), ou seja, transtornos que estão diretamente ligados ao cérebro do indivíduo.

Sendo que o primeiro vestígio que há na utilização do termo autismo foi estabelecido pelo psiquiatra Eugene Bleuler em 1911, que notou a semelhança na sintomatologia da esquizofrenia com o autismo por apresentarem os mesmos comportamentos mentais na infância. Sendo que anos depois percebeu-se que não havia nenhuma relação entre as síndromes, então descreveu o autismo como “fuga da realidade” pois pacientes que apresentava o transtorno demonstrava a incapacidade de se relacionar com outras pessoas.

Para cunha (2012, p.20) o termo autismo provir do grego que referir a ‘autos’, do qual significa ‘de si mesmo’ e ‘ismo’, ‘conceitos ou tendência’. Nas observações que Bleuler realizou em crianças que manifestava característica de solidão, atraso na aquisição na fala e dificuldade motoras, logo relatou com a esquizofrênica pelo atraso mental e por estarem desligado com a realidade, no entanto distinguir que o autismo já mostrava condições desde a formação do feto.

Conforme as descobertas feitas sobre o autismo, classificou a síndrome com mais frequência em apresentar em lares com problemas afetivos, por estes ambientes provir de uma situação conturbada e assim gerava o transtorno, porém essa classificação deixou de ser válida pelas pesquisas de Hans aspeger.

E atualmente o autismo passa a ter uma nova classificação, ganhando um termo que é utilizado para definir pessoas com transtorno espectro autistas, estando incluindo na edição DSM-V, na categoria de transtorno neurodesenvolvimento (TND). (apa. 2014).

TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A ARTE



Fonte: https://biblioteca.cofen.gov.br/desenvolvimento-infografico-animado-sobre-transtorno-espectro-autista/ Acesso: 15 Ag.2026.

TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

É cabível mencionar que o autismo faz parte do grupo de TND. Estando inseridos nesse grupo transtorno que se manifesta num período prematuramente, sendo notável logo cedo na criança déficits de desenvolvimento nas condições motoras e funcionais, causando má desenvoltura nas relações com o ambiente e ainda prejudicando com limitações de aprendizagens nas habilidades comuns.

O TEA engloba diferentes condições comportamentais estando marcado por fatores distintos, ou seja, o TEA é mutável gerando diversas alterações de caso a caso. e Segundo a APA (2013) apud Zanon, Backes e Boza (2014, p. 25) menciona que:

> [a]s manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo.

Tendo assim, o autismo é visto como uma anomalia que apresenta sérios problemas graves, principalmente na comunicação e na capacidade de ter relações com outras pessoas de forma tradicional. Porém a falta de inserção de pessoas com TEA é ainda mais grave, pois como sabemos essas pessoas também tem capacidade de aprender e saber como reagir em certos ambientes. Vale ressaltar que a constituição assegura a inclusão de pessoas com autismo em todos os ambientes sociais.

Desta forma, castanha (2016, p.30) reafirmar os princípios de inclusão de pessoas com deficiências

> [...] estão alicerçados na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, na Declaração dos Direitos da Criança de 1959, na Declaração dos Direitos da Pessoa Mentalmente Retardada de 1971, na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes de 1975 sendo renovado, garantido e assegurando o direito à educação de todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças, pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990.

Vale dizer que é garantido por lei a inclusão desses alunos nas escolas, independentemente de qualquer diferença, pois eles podem e devem se estar em qualquer ambiente e que é fundamental que haja uma estruturação para a recepção desses discentes.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

Nesse processo é de suma importância a parceria entre família e escola para o melhor desenvolvimento do aluno por meio da observação e compartilhamento de experiências vivenciadas para assim ampliar ou surgir novas práticas pedagogias e estratégias, colocando em ênfase que a criança autista é um ser autônomo e tem

suas preferências e opiniões que devem ser lembrados ao ser elaborado o plano de ensino (PEI) de acordo com o seu nível.

> Nenhuma criança é uma esponja passiva que absorve o que lhe é apresentado. Ao contrário, modelam ativamente seu próprio ambiente e se tornam agentes de seu processo de crescimento edas forças ambientais que elas mesmas ajudam a forma. Em síntese, o ambiente e a educação fluem do mundo externo para a criança e da própria criança para o seu mundo. (ANTUNES, 1998, p.17)

Os profissionais da escola devem sempre buscar recursos que priorizem o melhor desenvolvimento do aluno com TEA em seu processo de ensino-aprendizagem garantindo os direitos de aprendizagem dessa criança de acordo a BNCC, além de garantir a inclusão no contexto social e escolar em conjunto com a família e a comunidade como afirma a constituição federativa brasileira:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Para a garantia dos direitos da criança com TEA é necessário uma integração mais efetiva entre escola e família, onde ambas as partes saibam sobre o que é o autismo e quais suas características, já que, ajuda no convívio da criança e adaptação, porém é sempre necessário respeitar as peculiaridades de cada indivíduo, buscar e lutar pela equidade, ressaltando que os pais são agentes fundamentais na educação dos filhos e podem influenciar nas tomadas de decisões.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE

A arte está presente na vida do homem desde os primórdios da humanidade, onde desde então há registros dos códigos e desenhos deixados nas cavernas como forma de expressão e comunicação. Atualmente, convive-se diariamente com a arte, seja ouvindo uma música, apreciando um quadro, observando uma foto, recitando uma poesia, assistindo a uma peça de teatro, dentre outras formas, ela está presente.
Segundo Barbosa (1998, p.16)

> “A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica.”

Sendo assim, percebe-se que a arte está presente nas várias fases da vida do ser humano, despertando sentidos e sentimentos que não podem ser traduzidos de nenhuma outra forma, se não, sentindo e usufruindo da arte. De acordo com Vygotsky (2001, p.322) “[...] A arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos.” Percebe-se então, que a arte só tem a despertar o melhor de cada ser humano e está presente na vida de todo indivíduo, e a arte enquanto disciplina proporciona ensinamentos para toda a vida.

Todo o ser humano é criativo, no entanto, é preciso que haja estímulo para despertar essa criatividade. A arte na educação, além de proporcionar aulas mais dinâmicas, divertidas e prazerosas, possuem funções muito maiores, tais como: estimular essa criatividade, possibilitar concentração e foco, senso crítico, improvisação, integração social, comunicação e imaginação. E além dos benefícios já citados, visa formar cidadãos mais conscientes, participativos e com um olhar mais sensível para o mundo, daí sua importância e obrigatoriedade que está expressa em lei.

A disciplina de arte é interdisciplinar, podendo ser associada a outras disciplinas. Possuindo também uma grande parcela na construção do homem como ser social e sua cultura, pois de acordo com Barbosa (1998, pg.16), não se entende a cultura de um país sem antes conhecer sua arte, visto que a cultura de um país é construída através da arte desse lugar, o que é de suma importância na construção da sociedade, e na ausência desse conhecimento só se conhece parcialmente a cultura desse local.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base dos fatos expostos a pesquisa apresentou uma temática bastante conhecida pela sociedade, porém ainda cercada de tabus, embora haja inúmeros artigos e estudos realizados acerca desse tema. O percurso feito para a realização desse trabalho, que discorre sobre o TEA a partir de uma ótica diferente, de um ângulo mais específico, que é o campo do componente curricular artes, como a referida disciplina pode contribuir para o desenvolvimento da criança autista. As indagações e hipóteses levantadas fez vislumbrar uma infinidade de perspectivas sobre como essa disciplina, ligada a outros fatores essenciais para o bom desempenho do processo de ensino e aprendizagem da criança com TEA, poderia tornar-se um dos fatores para o alcance de resultados positivos no ato de ensinar e aprender.

As abordagens metodológicas no ensino de arte, que possa viabilizar a aprendizagem da criança com autismo, foram tratadas de forma sintetizada e clara. Foi possível identificar que o ensino de artes através de materiais lúdicos contribui gradativamente para o desenvolvimento da interação da criança com o professor e com os outros alunos, contribuindo para a sua socialização dentro e fora do ambiente escolar. Pois, tal metodologia ajuda na construção da comunicação, um fator essencial a ser trabalhado.

Seguindo o raciocino o Ministério da Educação (BRASIL, 2002) classifica “As Artes como linguagem é a área de conhecimento, possibilita o desenvolvimento global do ser humano e a relação Inter e intrapessoal, na busca da identidade e do exercício da cidadania”. Ou seja, a arte é uma área de conhecimento que abrange toda a diversidade de forma plural sem nenhum preconceito.

De acordo com Soares:

> “O mundo das imagens traz uma significativa contribuição na mediação do autismo com o mundo. A arte tem neste universo imagético um grande aliado, no uso da imagem como instrumentos mediadores do conhecimento, podemos observar resultados significativos.” Soares (2008, p.1440)

A arte pode proporcionar além dos benefícios já elencados, imaginação, percepção, cognição, sensibilidade, formas que facilitam a interação e inclusão das crianças autistas no ambiente escolar. De acordo com Mazzota (1982, p.10) a educação especial visa proporcionar igualdade e oportunidade a todos, onde as instituições têm que atender a cada um, apesar das diferenças de cada aluno por maior que elas sejam.

Ressalta-se, também, a relação família-escola, como uma das peças a se encaixar nas abordagens educacionais, pois, é notório que as informações trocadas entre pais e professores permitirão a elaboração de um plano de aula mais próximo da realidade da criança autista, tendo em vista que o trabalho executado por essa disciplina se estende para fora do ambiente escolar, sendo executado, também, em casa com os pais. Eis aí a importância dessa relação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo-se que o autismo possui diversos níveis que varia do leve ao mais severo, conclui-se que o ensino da arte contribui no processo de desenvolvimento das crianças com TEA de forma significativa, uma vez que dentre as dificuldades enfrentadas por esses alunos, está a de socialização, mas que quando detectado e tratado podem e devem inserir-se em sociedade.

A arte para o aluno autista pode contribuir tanto no convívio escolar, familiar e social, proporcionando inclusão, igualdade e oportunidade a esses indivíduos. No ambiente escolar, essa disciplina pode ser uma ferramenta para auxiliar os professores a trabalhar com eles de maneira lúdica, incluindo-os e respeitando as suas limitações, dessa forma desconstruindo certos preconceitos acerca do autista.

Dado o exposto, a arte está presente na vida de todo indivíduo em diversas manifestações, e ela enquanto disciplina auxilia não apenas nos benefícios já elencados, mas também proporciona descobertas e conhecimentos que esses estudantes levarão para a vida, é importante ressaltar a importância da família nesse processo, pois nesse processo de aprendizagem desses alunos ambos devem caminhar juntos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION- APA**. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- DSM-** 5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

American Psychiatric Association. (2013). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5).** Retirado de http://www.appi.org/Pages/DSM.aspx em 28/07/2013.

ANTUNES. C. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias e orientação sobre artes** / respondendo com Arte às necessidades especiais. Brasília, dez., 2002. (Documento do Ministério da Educação

BARBOSA, Ana mãe. **Tópicos Utópicos**, Belo Horizonte, editora c/arte, 1998.

CASTANHA, J. G. Z. **Trajetória do autismo na educação**: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Cascavel, 2016. Disponível em http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3388/5/Juliane_Castanha2016.pdf. Acesso em: 15 abril.2026.

CERVO, I.; BERVIAN, P.**A.Metodologia Científica para uso dos estudantes**

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e da família. 7 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017.

Kanner L. **Autistic disturbances of affective contact**. Nerv Child. 1943;2:217-50. (Acta Paedopsychiatr. 1968;35(4):100-36)

MAZOTTA, **fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira,1982.

MAZZOTA, Marcos. José Silveira**. Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996, 208 p.

PIZZANI, L.;SILVA, R.B.; HAYASHI, M.A **Arte da Pesquisa Bibliográfica na Busca do Conhecimento. Revista Digital de Biblioteconomia e Ciências da Informação**, Campinas, v. 10, n . 01, p. 53- 63,jul/ dez 2012.

SOARES, R. **O autismo, a arte e o ensino regular**: uma convivência possível? Anais do 17° encontro nacional da associação nacionalde pesquisadores em artes plásticas, Panorama da pesquisa em Artes visuais Florianópolis p. 1437-1447,2008.

Rutter M. **Diagnosis and definitions of childhood autism.** J Autism Dev Disord 1978;8(2):139-61

TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. **Uma breve Revisão Histórica Sobre a Construção dos Conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger**. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v13n3/a15v13n3.pdf. Acesso em: 24 marc.2026.

VYGOTSKY, Lev.S **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre. Artmed,2001



A CULTURA DO IMEDIATISMO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO: ACELERAÇÃO, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO HUMANA

THE CULTURE OF IMMEDIACY AND ITS IMPACTS ON EDUCATION: ACCELERATION, EXPERIENCE, AND HUMAN FORMATION

SARA BARUK LEITE OLIVEIRA
Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Licenciada em Pedagogia e em Filosofia, com pós-graduação em Alfabetização e Diversidade.

RESUMO

Este artigo investiga como a cultura do imediatismo — entendida como o conjunto de pressões contemporâneas por respostas rápidas, consumo acelerado e desempenho constante — tensiona os processos educativos que dependem de tempo, diálogo e construção gradual da autonomia. Parte-se da hipótese de que essa cultura não se reduz a uma mudança de comportamento, mas expressa uma transformação mais ampla na relação com o tempo, com a experiência, com o conhecimento e com o outro. A pesquisa, de natureza bibliográfica, qualitativa e teórico-reflexiva, articula cinco eixos teóricos: a teoria da aceleração social de Hartmut Rosa, a crítica de Walter Benjamin ao empobrecimento da experiência moderna, a leitura de Zygmunt Bauman sobre a modernidade líquida e o consumo, o diagnóstico de Byung-Chul Han sobre a sociedade do desempenho e, por fim, a pedagogia dialógica de Paulo Freire, mobilizada como contraponto crítico às demais categorias. Os resultados indicam que a aceleração, a liquidez das relações e a lógica do desempenho não determinam de modo automático a prática educativa, mas produzem atritos reais entre o tempo pedagógico — que supõe erro, repetição e demora — e o tempo social contemporâneo. Conclui-se que uma educação dialógica e autônoma, nos termos freireanos, oferece uma via possível de resistência a essas pressões, sem que isso implique rejeitar a tecnologia ou a velocidade em si mesmas.

Palavras-chave: Imediatismo; Aceleração Social; Educação; Experiência; Formação Humana.

ABSTRACT

This article investigates how the culture of immediacy—understood as the set of contemporary pressures for rapid responses, accelerated consumption, and constant performance—strains educational processes that rely on time, dialogue, and the gradual development of autonomy. It proceeds from the hypothesis that this culture is not merely a behavioral shift but expresses a broader transformation in the relationship with time, experience, knowledge, and the other. This research—qualitative, theoretical-reflective, and based on a literature review—integrates five theoretical axes: Hartmut Rosa's theory of social acceleration; Walter Benjamin's critique of the impoverishment of modern experience; Zygmunt Bauman's analysis of liquid modernity and consumption; Byung-Chul Han's diagnosis of the performance society; and, finally, Paulo Freire's dialogic pedagogy, employed as a critical counterpoint to the other concepts. The results indicate that acceleration, the fluidity of relationships, and the logic of performance do not automatically determine educational practice; rather, they create real friction between pedagogical time—which entails error, repetition, and a slower pace—and contemporary social time. The study concludes that a dialogic and autonomous education, in Freirean terms, offers a possible avenue for resisting these pressures, without implying a rejection of technology or speed in themselves.

Keywords: Immediacy; Social Acceleration; Education; Experience; Human Formation.

INTRODUÇÃO

Há uma sensação difusa, compartilhada por professores, pais e estudantes, de que o tempo escasseou. Não faltam relógios, calendários ou aplicativos de produtividade — o que parece faltar é a disponibilidade concreta para permanecer diante de algo até compreendê-lo. Essa percepção, que poderia ser tomada como impressão subjetiva ou queixa geracional, tem sido objeto de investigação sociológica e filosófica consistente nas últimas décadas, sob rótulos distintos: aceleração social, modernidade líquida, sociedade do desempenho. Este artigo parte dessas investigações para perguntar, especificamente, o que ocorre quando esse fenômeno mais amplo — aqui chamado de cultura do imediatismo — encontra a escola.

A cultura do imediatismo pode ser descrita, de forma inicial, como a expectativa social de que respostas, resultados e satisfações estejam disponíveis sem intervalo relevante entre demanda e entrega. Ela se manifesta na comunicação instantânea, na obsolescência programada de produtos e comportamentos, na exigência de desempenho contínuo em ambientes de trabalho e estudo, e numa relação com o conhecimento cada vez mais orientada pela busca de respostas prontas. A hipótese que orienta este

texto é a de que esse fenômeno não constitui apenas uma alteração de hábitos, mas uma transformação mais profunda na relação contemporânea com o tempo, com a experiência, com o conhecimento e com o outro — transformação que pode tensionar processos educativos historicamente dependentes de tempo, diálogo, reflexão, vínculo e construção paulatina da autonomia. Trata-se de uma hipótese a ser investigada e sustentada teoricamente ao longo do texto, não de um pressuposto já demonstrado.

Para essa investigação, mobiliza-se um conjunto de autores que, a rigor, não formam uma escola única nem compartilham o mesmo vocabulário conceitual, mas cujas obras permitem construir uma linha de leitura coerente sobre o tema. Hartmut Rosa oferece o vocabulário sociológico da aceleração — técnica, das mudanças sociais e do ritmo de vida — e a ideia de que a modernidade só consegue se estabilizar dinamicamente, isto é, crescendo e acelerando de modo permanente (ROSA, 2019). Walter Benjamin, escrevendo ainda na primeira metade do século XX, descreve o empobrecimento da experiência transmissível (Erfahrung) em favor de vivências fragmentadas e não comunicáveis (Erlebnis) (BENJAMIN, 1994a), fenômeno que pode ser colocado em diálogo, retrospectivamente, com diagnósticos sociológicos posteriores sobre a aceleração e a transformação da experiência. Zygmunt Bauman acrescenta a metáfora da liquidez para descrever vínculos, identidades e relações sociais que se tornaram descartáveis e provisórios, submetidos à lógica do consumo (BAUMAN, 2001; BAUMAN, 2008). Byung-Chul Han radicaliza essa análise ao descrever a passagem de uma sociedade disciplinar, baseada na proibição, para uma sociedade do desempenho, baseada na autoexploração voluntária (HAN, 2015). Paulo Freire, por fim, não entra neste percurso como mais um diagnóstico da aceleração, mas como um contraponto: sua pedagogia do diálogo e da autonomia (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996) permite perguntar o que resta possível à educação quando ela é atravessada por essas pressões, e que resistências ela pode oferecer.

Este artigo está organizado em sete partes, além desta introdução. Apresenta-se a teoria da aceleração social de Rosa, sua tradução para o campo educacional brasileiro por meio de Maia (2017), e uma primeira ponte com a noção benjaminiana de experiência. Em seguida, aprofunda-se essa ponte, discutindo o empobrecimento da experiência em Benjamin e sua relação com o excesso de estímulos e a velocidade contemporânea. A discussão desloca-se então para Bauman, examinando a liquidez, o consumo e a cultura do presente, e suas possíveis — não deterministas — aproximações com o campo educacional. Discute-se, a seguir, Han e a sociedade do desempenho, questionando até que ponto essas categorias podem ser projetadas sobre a escola sem simplificações indevidas. Recorre-se então a Freire para discutir diálogo, autonomia e formação crítica como possibilidades de resistência à lógica do imediato. As considerações finais retomam o problema de pesquisa e sintetizam a contribuição do texto, sem introduzir autores ou argumentos novos.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter teórico-reflexivo, e não de revisão sistemática: não há pretensão de exaustividade do corpus, tampouco de mapeamento quantitativo da produção sobre o tema. O procedimento consistiu na seleção das obras

centrais de cada autor, na identificação das categorias mais diretamente relacionadas ao problema de pesquisa e na construção de uma interpretação própria com base no diálogo crítico entre elas — não na justaposição de resumos independentes.

A ACELERAÇÃO SOCIAL E A TRANSFORMAÇÃO DA RELAÇÃO COM O TEMPO

A teoria da aceleração social, desenvolvida por Hartmut Rosa, parte de uma constatação aparentemente paradoxal: embora os avanços técnicos tenham multiplicado a velocidade com que se realizam tarefas — comunicar, viajar, produzir —, a sensação subjetiva de escassez de tempo não diminuiu; ao contrário, intensificou-se. Rosa distingue três dimensões desse fenômeno: a aceleração técnica, referente ao aumento de velocidade dos processos de transporte, comunicação e produção; a aceleração das mudanças sociais, que diz respeito ao ritmo cada vez mais rápido com que se transformam instituições, relações e formas de conhecimento, a ponto de o intervalo entre gerações deixar de ser a unidade relevante de mudança cultural, substituído por ciclos muito mais curtos; e a aceleração do ritmo de vida, que expressa a compressão subjetiva do tempo disponível para cada atividade, mesmo quando o tempo objetivamente disponível não diminuiu (ROSA, 2019).

O ponto central da argumentação de Rosa não é apenas descritivo. O autor propõe que a modernidade, para se manter como tal, precisa se estabilizar de forma dinâmica: uma sociedade moderna só consegue preservar sua estrutura crescendo, inovando e acelerando de modo contínuo, ao contrário de sociedades tradicionais, que se estabilizavam por repetição e permanência (ROSA, 2019). Esse diagnóstico desloca a aceleração de condição passageira para condição estrutural — leitura que este artigo adota como chave interpretativa, e não apenas como constatação empírica: não se trata de um excesso a ser corrigido por gestão de tempo mais eficiente, mas de uma lógica que atravessa a própria forma como a sociedade contemporânea se sustenta.

Rosa recorre à imagem de uma encosta escorregadia para descrever essa condição: viver na modernidade tardia seria como estar sobre um terreno inclinado e em movimento, que exige esforço constante apenas para não retroceder, e não para avançar (ROSA, 2019). Com base nessa imagem, é possível formular, como interpretação própria deste artigo — e não como afirmação textual do autor —, que instituições dependentes de continuidade, entre elas a escola, encontram-se permanentemente pressionadas a justificar sua própria lentidão relativa diante de um entorno social que se reorganiza em ciclos cada vez mais curtos. Um currículo revisado a cada poucos anos, uma tecnologia educacional substituída antes de ser plenamente incorporada à prática docente, uma expectativa social de resultados mensuráveis em prazos cada vez mais reduzidos: esses fenômenos podem ser lidos, sem forçar a teoria de Rosa além do que ela sustenta, como manifestações concretas da aceleração das mudanças sociais e da aceleração do ritmo de vida aplicadas ao campo educacional.

No campo educacional brasileiro, essa teoria encontra desdobramento direto no artigo de Ari Fernando Maia (2017), que parte da teoria da aceleração de Rosa para investigar especificamente a temporalidade

escolar. Maia (2017) não se limita a confirmar, em contexto brasileiro, a tese de Rosa aplicada à escola; o autor mobiliza um vocabulário próprio ao campo pedagógico — a distinção entre o tempo escolar entendido como Chrónos, tempo objetivo e disciplinar, e como Kairós, tempo oportuno e qualitativo — para discutir em que medida a instituição escolar pode, ou não, oferecer resistência a uma temporalidade inteiramente subordinada à aceleração. Essa contribuição é relevante para o argumento deste artigo porque desloca a teoria de Rosa, formulada em escala social ampla, para a escala concreta da sala de aula e da organização curricular, onde o conflito entre tempo disciplinar e tempo de aprendizagem se torna observável em termos pedagógicos, e não apenas sociológicos (MAIA, 2017). É, portanto, tanto pela via da teoria sociológica de Rosa quanto pela via da tradução pedagógica proposta por Maia que este artigo abre caminho para um diálogo com Walter Benjamin, escrito quase um século antes, mas que já identificava, em outros termos, uma ruptura na forma como o sujeito moderno se relaciona com o tempo vivido.

EXPERIÊNCIA, VIVÊNCIA E O EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA

Walter Benjamin distingue, em sua obra, dois sentidos de experiência que o alemão nomeia com palavras diferentes: Erfahrung e Erlebnis. A Erfahrung é a experiência no sentido forte — cumulativa, transmissível de geração em geração, incorporada à linguagem por meio da narrativa e do conselho. A Erlebnis, por sua vez, designa a vivência pontual, o choque ou o estímulo isolado, que não se integra a uma continuidade maior de sentido. Em seu ensaio Experiência e pobreza, Benjamin sustenta que a modernidade — marcada pela guerra industrial, pela informação de massa e pela vida urbana acelerada — produziu uma inversão: a Erlebnis tornou-se a forma dominante de contato com o mundo, em detrimento da Erfahrung (BENJAMIN, 1994a).

O diagnóstico benjaminiano associa esse empobrecimento a mudanças concretas na circulação da informação. A profusão de notícias vindas de todos os lugares, renovadas a cada manhã, não corresponde a um enriquecimento da experiência coletiva; ao contrário, para Benjamin, essa mesma abundância informacional convive com uma pobreza crescente de histórias que mereçam ser contadas e repassadas (BENJAMIN, 1994b). A explicação não está na quantidade de estímulos recebidos, mas na forma como esses estímulos são processados. Essa formulação já é leitura do presente artigo, não repetição literal de Benjamin: a informação exige verificação imediata e se esgota no instante em que é consumida, enquanto a narrativa tradicional preservava um excedente de sentido que permitia sua repetição, reelaboração e transmissão ao longo do tempo.

É possível estabelecer aqui uma aproximação com Rosa sem reduzir um autor ao outro. Enquanto Rosa descreve a aceleração como fenômeno estrutural da modernidade tardia (ROSA, 2019), Benjamin já apontava, décadas antes, para uma de suas consequências mais silenciosas: a perda da capacidade de transformar o vivido em experiência compartilhável (BENJAMIN, 1994a). Os dois autores não falam exatamente da mesma coisa — Rosa opera em registro sociológico, preocupado com ritmos e estruturas temporais; Benjamin, em registro mais filosófico e literário, preocupado com a qualidade e a

transmissibilidade do vivido —, mas ambos descrevem uma modernidade em que o tempo disponível para elaborar sentido diminui, ainda que por vias distintas.

Essa distinção tem relevância direta para a educação, ainda que Benjamin não a tenha formulado nesses termos: a aproximação é interpretação deste artigo. Se a experiência formativa, no sentido escolar mais amplo, depende de tempo para ser elaborada, revisitada e transformada em conhecimento estável, a multiplicação de estímulos pontuais e desconexos entre si, típica da cultura digital contemporânea, tende a produzir o mesmo efeito que Benjamin descreveu para a experiência coletiva de seu tempo: acúmulo de informação sem correspondente acúmulo de sentido. Não se trata de afirmar que a tecnologia digital seja, por si mesma, incompatível com a formação — essa seria uma conclusão que a literatura mobilizada aqui não sustenta —, mas de reconhecer que a velocidade de circulação de conteúdos pode entrar em tensão com o tempo necessário à sua elaboração como experiência, no sentido benjaminiano do termo.

Vale ainda observar a figura do narrador, central no ensaio homônimo de Benjamin. Para o autor, o narrador tradicional não é apenas quem relata fatos, mas quem transmite um saber prático, amadurecido pela repetição e pela distância temporal em relação ao vivido — o conselho, e não a informação, seria sua matéria-prima (BENJAMIN, 1994b). Essa figura está em vias de desaparecimento, segundo Benjamin, precisamente porque a experiência deixou de amadurecer: o que se comunica hoje já nasce destinado ao consumo imediato, sem o intervalo necessário à sua transformação em sabedoria transmissível (BENJAMIN, 1994b). Transposta para o campo educacional, num deslocamento que este artigo propõe e que Benjamin não formula diretamente, essa observação sugere que a função docente conserva algo da figura do narrador benjaminiano sempre que resiste à pressão de transmitir apenas informação verificável e instantânea, preservando espaço para a elaboração mais lenta que transforma conteúdo em compreensão.

Se em Benjamin o problema é sobretudo a fragmentação da experiência, em Zygmunt Bauman a discussão se desloca para a instabilidade das próprias formas sociais em que essa experiência ocorreria — vínculos, identidades, instituições —, submetidas a uma lógica de consumo e descarte que a seção seguinte examina.

MODERNIDADE LÍQUIDA, CONSUMO E CULTURA DO “AGORA”

Zygmunt Bauman recorre à metáfora dos líquidos para descrever uma característica específica da modernidade tardia: a incapacidade das formas sociais de manter sua consistência ao longo do tempo. Líquidos, ao contrário de sólidos, não conservam facilmente sua forma; escoam, se adaptam ao recipiente, não se fixam no espaço nem se atam ao tempo. Bauman aplica essa imagem a relações, identidades, carreiras e vínculos afetivos, que na modernidade tardia teriam perdido a durabilidade que os caracterizava em fases anteriores da própria modernidade — que, segundo o autor, já era fluida desde sua origem, mas atinge nessa fase um grau inédito de liquefação (BAUMAN, 2001).

Essa liquidez está diretamente associada, na obra de Bauman, à lógica do consumo. Se na sociedade de produtores o valor de um objeto ou de uma relação estava ligado à sua durabilidade, na sociedade de consumidores o valor desloca-se para a capacidade de ser rapidamente substituído por algo mais novo. O sociólogo descreve esse fenômeno em Vida para consumo, obra em que argumenta que a própria identidade pessoal passa a ser tratada segundo a lógica da mercadoria: algo a ser constantemente atualizado, descartado e recomposto, sob pena de obsolescência (BAUMAN, 2008). A cultura do “agora” seria um efeito colateral dessa lógica — leitura que este artigo formula com base na obra, sem corresponder a citação literal dela: se tudo é passível de substituição, o presente imediato adquire prioridade sobre o passado, visto como ultrapassado, e sobre o futuro, visto como incerto demais para orientar decisões de longo prazo.

A aproximação dessas categorias com o campo educacional exige cautela. Seria simplificador afirmar que a escola “se tornou líquida” ou que os vínculos entre professores e estudantes se dissolveram integralmente sob a lógica do consumo — essa seria uma extrapolação que a obra de Bauman não autoriza de modo direto, já que seu foco está nas relações sociais em sentido amplo, não especificamente na instituição escolar. O que é possível sustentar, com mais precisão, é que a lógica da substituição rápida e da descartabilidade — presente na circulação de conteúdos digitais, na rotatividade de currículos e metodologias, e mesmo na relação de estudantes com o próprio conhecimento, tratado por vezes como informação a ser consumida e logo trocada por outra — encontra ressonância nas categorias baumanianas, sem que isso implique determinismo.

Há, ainda, um ponto de contato entre Bauman e a discussão anterior sobre experiência. Se para Benjamin a experiência exige tempo de elaboração e transmissibilidade (BENJAMIN, 1994a), a lógica da liquidez descrita por Bauman tende a operar no sentido oposto: descartar antes que a elaboração se complete, substituir antes que o vínculo se consolide. Não são fenômenos idênticos — a liquidez de Bauman é primariamente uma categoria sociológica ligada ao consumo e à instabilidade das formas sociais, enquanto o empobrecimento da experiência em Benjamin é uma categoria mais próxima da filosofia da linguagem e da narrativa —, mas ambos convergem, na leitura proposta por este artigo, para um mesmo efeito sobre processos que, como a formação educativa, dependem de permanência e continuidade.

No mesmo texto, Bauman estende essa análise à própria construção da identidade pessoal, descrita como projeto permanentemente inacabado e sujeito a revisão constante — o indivíduo líquido-moderno estaria condenado a se reinventar continuamente, sem que nenhuma versão de si mesmo possa se estabilizar por muito tempo sem correr o risco de obsolescência social (BAUMAN, 2008). Aplicada com o mesmo cuidado já indicado, e conforme a interpretação sustentada aqui — não como tese de Bauman sobre a escola —, essa observação evidencia uma tensão específica da formação escolar contemporânea: se a identidade e o próprio percurso formativo são vividos como projetos sempre provisórios, sujeitos a reformulação constante em virtude de exigências externas mutáveis — do mercado

de trabalho, das redes sociais, da avaliação de desempenho —, a escola encontra dificuldade crescente em oferecer um espaço de elaboração que não seja imediatamente absorvido pela lógica da atualização permanente.

A essa instabilidade das formas sociais, Byung-Chul Han acrescenta uma dimensão adicional: a da autoexploração do sujeito contemporâneo, que se cobra desempenho contínuo não por imposição externa, mas por convicção de que o desempenho é a via de sua própria realização. É essa dimensão que a seção seguinte discute.

SOCIEDADE DO CANSAÇO, DESEMPENHO E EDUCAÇÃO

Byung-Chul Han parte de uma distinção com a obra de Michel Foucault para caracterizar a sociedade contemporânea. Enquanto a sociedade disciplinar descrita por Foucault operava por proibição, vigilância e norma externa — hospitais, prisões, quartéis, escolas como espaços de controle explícito —, a sociedade do desempenho, segundo Han, substitui a ordem da proibição pela ordem da positividade: já não se diz ao sujeito o que ele não pode fazer, mas se convoca esse sujeito a fazer sempre mais, a se superar continuamente, a se tornar empresário de si mesmo. O resultado, para Han, não é a ausência de coerção, mas sua internalização: o sujeito de desempenho explora a si próprio acreditando estar se realizando, e por isso essa forma de coerção é mais difícil de identificar e de resistir do que a coerção externa da sociedade disciplinar (HAN, 2015).

Dessa internalização decorrem, segundo o autor, patologias específicas: esgotamento, depressão, síndrome de burnout, transtornos ligados à hiperatividade e à incapacidade de concentração sustentada. Han descreve a multitarefa — a capacidade de alternar rapidamente entre estímulos distintos — não como conquista cognitiva, mas como regressão a uma forma de atenção mais próxima da vigilância animal em ambiente hostil do que da concentração contemplativa que, em sua leitura, caracterizava formas mais elaboradas de cultura (HAN, 2015). O excesso de positividade — a ausência de limites, de negatividade, de obstáculos claramente identificáveis contra os quais reagir — produziria, paradoxalmente, mais sofrimento do que a repressão explícita, porque não oferece um exterior contra o qual o sujeito possa se posicionar (HAN, 2015).

A aplicação dessas categorias ao campo educacional exige a mesma cautela já observada em relação a Bauman. Não é sustentável, com base na obra de Han, afirmar que toda escola reproduz automaticamente a lógica da sociedade do desempenho — essa seria uma generalização que a própria diversidade de práticas escolares contradiz. O que é possível reconhecer, como interpretação deste artigo e não como afirmação de Han sobre a escola especificamente, é que pressões como a cobrança por resultados mensuráveis em prazos cada vez mais curtos, a multiplicação de avaliações e a valorização de rendimento visível em detrimento de processos mais lentos de compreensão dialogam diretamente com o diagnóstico de Han sobre autoexploração e desempenho. Um estudante que interioriza a convicção de que seu valor depende de desempenho constante — e que atribui a si mesmo,

e não a condições estruturais, a responsabilidade por eventuais dificuldades — reproduz, em escala individual, um mecanismo análogo ao que Han descreve em escala social.

Em outra obra, Han descreve o que chama de estética do liso: uma preferência contemporânea por aquilo que agrada de imediato, que não oferece resistência nem exige elaboração prolongada, em contraste com formas de experiência estética ou intelectual que pressupõem estranhamento, dificuldade e tempo de assimilação (HAN, 2019). Trata-se de categoria formulada por Han no campo da estética — não da educação —, mas que dialoga diretamente com a discussão sobre experiência empreendida na terceira seção deste artigo: se para Benjamin a experiência formativa exige um intervalo de elaboração que a converta em saber transmissível (BENJAMIN, 1994a), a estética do liso descrita por Han valoriza justamente o oposto — o conteúdo que não demanda esse intervalo, que se consome e se descarta sem deixar resíduo de sentido (HAN, 2019). Levada ao ambiente escolar, essa preferência pode se manifestar — outra vez por extensão interpretativa deste artigo, não por tese de Han sobre a instituição escolar — na valorização de materiais didáticos que evitam qualquer forma de dificuldade cognitiva, sob o argumento da acessibilidade, e na correspondente desvalorização de atividades que exigem esforço sustentado e tolerância à frustração, sem que isso signifique, novamente, que toda busca por acessibilidade seja sintoma de sociedade do desempenho.

Chegado a este ponto do argumento, os quatro autores discutidos — Rosa, Benjamin, Bauman e Han — permitem identificar um campo de problemas convergentes, embora formulados com base em registros e categorias distintos, em torno da aceleração, da transformação da experiência, da instabilidade das formas sociais e da intensificação do desempenho na modernidade tardia. Não se trata de um diagnóstico único e compartilhado, mas de um conjunto de diagnósticos parciais que, lidos em conjunto, iluminam dimensões complementares de um mesmo problema mais amplo, sem se fundirem em uma teoria comum. Nenhum desses autores, contudo, oferece diretamente uma resposta pedagógica a esse diagnóstico — não é essa a função de suas obras. É para essa lacuna que Paulo Freire é mobilizado neste artigo, não como mais um diagnóstico da aceleração, mas como interlocutor que permite perguntar o que ainda é possível à educação diante dela.

EDUCAÇÃO, DIÁLOGO E AUTONOMIA DIANTE DA CULTURA DO IMEDIATISMO

Paulo Freire constrói, ao longo de sua obra, uma crítica à concepção de educação que ele nomeia bancária: aquela em que o professor deposita conteúdos em um estudante concebido como recipiente passivo, sem espaço para questionamento ou reelaboração crítica (FREIRE, 1987). A alternativa proposta por Freire — a educação problematizadora, fundada no diálogo — não é uma técnica pedagógica entre outras, mas uma concepção de conhecimento como processo compartilhado, construído na relação entre educador e educando, e não transmitido de um polo ativo para outro passivo (FREIRE, 1987). O diálogo, em Freire, não é troca de opiniões nem debate retórico: é ato de conhecimento, que supõe tempo, escuta e disposição para ser transformado pelo encontro com o outro (FREIRE, 1987).

É precisamente esse pressuposto de tempo que permite situar Freire em diálogo crítico com os quatro autores anteriores — articulação que corresponde à construção argumentativa própria deste artigo, e não a uma comparação feita pelo próprio Freire. Se a aceleração social comprime o tempo disponível para permanência sobre um problema (ROSA, 2019), e se a sociedade do desempenho valoriza resultado imediato sobre processo (HAN, 2015), a educação dialógica freireana opera em direção oposta: ela pressupõe que o conhecimento não pode ser entregue pronto, mas precisa ser construído por meio de um processo que inclui erro, retomada e reformulação — processo que, por definição, não se deixa comprimir sem perda de qualidade.

A noção de autonomia, central em Pedagogia da autonomia, reforça esse ponto. Para Freire, autonomia não é dado prévio nem produto entregável em prazo determinado: é processo que se constrói ao longo do tempo, mediante o exercício progressivo de decisão e responsabilidade, e que supõe do educador paciência, rigor metódico e respeito aos saberes do educando (FREIRE, 1996). O ato de ensinar, nessa concepção, exige do professor a consciência de que ele próprio está inacabado — de que sua formação, assim como a do estudante, não se completa em um momento definido, mas se estende ao longo de toda a prática (FREIRE, 1996). Essa ênfase no inacabamento como condição permanente da formação humana contrasta diretamente, na leitura proposta por este artigo, com a lógica do desempenho descrita por Han, na qual o sujeito é cobrado a apresentar resultados definitivos e mensuráveis em intervalos cada vez mais curtos (HAN, 2015).

Resta perguntar o que significa educar dialogicamente em um contexto atravessado pela aceleração, pela liquidez das relações e pela cobrança de desempenho contínuo. A resposta que se pode extrair da obra freireana não é a de recusa frontal ao tempo presente, nem a idealização de um passado pedagógico mais lento e supostamente mais virtuoso. Freire, ao longo de sua obra, esteve atento às condições históricas concretas em que a educação acontece (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996), e não haveria coerência em transformar seu pensamento em nostalgia antitecnológica — conclusão que este artigo assume como própria, e não como afirmação literal do autor. O que sua pedagogia permite sustentar é algo mais específico: que certos elementos do processo educativo — o tempo de elaboração do erro, a construção paulatina da autonomia, o diálogo como ato de conhecimento compartilhado — não são meros hábitos superáveis por eficiência técnica, mas condições estruturais da própria aprendizagem crítica, e que sua supressão em nome da rapidez tem custo epistêmico, não apenas de conforto ou de ritmo.

Isso não significa que toda forma de rapidez seja, por definição, incompatível com a educação dialógica, nem que toda tecnologia acelere no sentido problemático descrito por Rosa (ROSA, 2019). Significa, mais precisamente, que a pergunta relevante para a prática educativa contemporânea não é velocidade sim ou não, mas que tipo de tempo cada prática pedagógica está construindo: um tempo que permite retomada, erro e diálogo, ou um tempo que apenas mede desempenho e descarta o que não produz

resultado imediato. É essa distinção, e não uma oposição genérica entre educação e tecnologia, que emerge do diálogo entre Freire e os quatro autores discutidos nas seções anteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu da hipótese de que a cultura do imediatismo representa uma transformação ampla na relação contemporânea com o tempo, a experiência, o conhecimento e o outro, e que essa transformação pode tensionar processos educativos dependentes de tempo, diálogo, reflexão e construção gradual da autonomia. O percurso teórico construído — da aceleração social de Rosa ao empobrecimento da experiência em Benjamin, da liquidez de Bauman à sociedade do desempenho em Han, culminando na pedagogia dialógica de Freire — permite sustentar essa hipótese sem transformá-la em determinismo: os quatro primeiros autores descrevem tendências estruturais da modernidade tardia, mas nenhum deles autoriza a conclusão de que a escola as reproduz de modo automático ou uniforme.

Antes de sintetizar a contribuição do artigo, os cinco autores mobilizados merecem ser situados com precisão: eles não dizem a mesma coisa nem compartilham um mesmo quadro teórico, e operam em registros diferentes — sociológico, filosófico e pedagógico — que iluminam dimensões distintas do problema. Foi exatamente essa diferença, e não uma suposta unidade teórica entre eles, que permitiu articulá-los na construção de uma interpretação própria sobre a tensão entre imediatismo e educação.

O principal achado deste percurso teórico indica que a tensão entre cultura do imediatismo e educação não se resolve como oposição binária entre tecnologia e formação humana, mas se deixa descrever melhor como conflito entre dois regimes de temporalidade: um regime que valoriza resposta rápida, substituição contínua e desempenho mensurável, e outro que supõe erro, retomada, diálogo e construção paulatina da autonomia. A contribuição específica deste artigo está em ter articulado, de modo não fragmentado, uma leitura entre aceleração, experiência, liquidez, desempenho e educação dialógica — cinco categorias que raramente aparecem reunidas em um mesmo argumento —, mostrando que suas respectivas formulações teóricas, apesar de operarem em registros distintos, permitem, quando lidas em conjunto, esclarecer essa tensão sem se reduzirem umas às outras nem constituir uma teoria unificada.

Para encerrar, é preciso reafirmar o que este texto não sustenta. Questionar o imediatismo não significa rejeitar a tecnologia, a inovação ou a velocidade enquanto tais — posição que nenhum dos autores mobilizados sustenta de forma simplista. Significa, antes, problematizar o momento em que essas lógicas passam a determinar sozinhas o que conta como aprendizagem, como produtividade, como experiência válida e como formação bem-sucedida. Entre a aceleração que Rosa descreve como condição estrutural da modernidade e a autonomia que Freire propõe como horizonte da prática educativa, resta um espaço de decisão pedagógica concreta — e é nesse espaço que a educação, ainda hoje, pode escolher que tempo quer construir.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo:** a transformação das pessoas em mercadoria. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b. (Obras Escolhidas, v. 1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

HAN, Byung-Chul. **A salvação do belo**. Tradução de Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis: Vozes, 2019.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

MAIA, Ari Fernando. Aceleração e Educação: reflexões pontuais sobre a temporalidade na escola. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 2, p. 368-383, 2017.

ROSA, Hartmut. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais na modernidade. Tradução de Rafael H. Silveira. São Paulo: Editora Unesp, 2019.



OS IMPACTOS DO USO DE TELAS NA INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

THE IMPACTS OF SCREEN USE IN CHILDHOOD AND SCHOOL DEVELOPMENT

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:

O uso de telas tornou-se cada vez mais presente na infância, influenciando diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem. Este artigo tem como objetivo analisar os impactos do uso de dispositivos digitais na infância, com ênfase no desenvolvimento da atenção e da linguagem no contexto escolar. A discussão aborda os benefícios e os possíveis riscos relacionados à utilização de celulares, tablets, computadores e televisores, considerando fatores como tempo de exposição, qualidade dos conteúdos e mediação dos adultos. Destaca-se que o uso excessivo das telas pode reduzir oportunidades de interação social, brincadeiras, leitura e outras experiências importantes para o desenvolvimento infantil, podendo interferir na concentração e nas habilidades de comunicação. Por outro lado, quando utilizadas de maneira planejada e adequada, as tecnologias podem contribuir para práticas pedagógicas diversificadas e favorecer a aprendizagem. Ressalta-se, portanto, a importância da participação da família e da escola na construção de hábitos digitais equilibrados, garantindo que as tecnologias sejam utilizadas como ferramentas complementares e não como substitutas das interações presenciais. Conclui-se que o uso consciente e mediado das telas é fundamental para favorecer o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Infância; Tecnologias digitais; Uso de telas; Atenção. Linguagem; Aprendizagem.

ABSTRACT:

Screen use has become increasingly prevalent in childhood, influencing various aspects of development and learning. This article aims to analyze the impacts of digital device usage during childhood, focusing on the development of attention and language within the school context. The discussion addresses the benefits and potential risks associated with the use of mobile phones, tablets, computers, and televisions, considering factors such as exposure time, content quality, and adult mediation. It highlights that excessive screen time can reduce opportunities for social interaction, play, reading, and other experiences crucial to child development, potentially interfering with concentration and communication skills. Conversely, when used in a planned and appropriate manner, technologies can contribute to diverse pedagogical practices and foster learning. Therefore, the article emphasizes the importance of family and school involvement in establishing balanced digital habits, ensuring that technologies serve as complementary tools rather than substitutes for face-to-face interactions. It concludes that mindful, mediated screen use is essential for fostering the child's holistic development.

Keywords: Childhood; Digital technologies; Screen use; Attention; Language; Learning.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico da criança. Nesse período, experiências como brincadeiras, interações sociais, leitura e comunicação são essenciais para o desenvolvimento da atenção, da linguagem e da aprendizagem.

Com o avanço das tecnologias digitais, dispositivos como celulares, tablets, computadores e televisores passaram a fazer parte cada vez mais do cotidiano infantil. Embora as telas possam oferecer recursos educativos e oportunidades de aprendizagem, seu uso excessivo pode reduzir o tempo destinado às interações presenciais e a outras atividades importantes para o desenvolvimento infantil.

No ambiente escolar, essa questão merece atenção, pois dificuldades relacionadas à concentração, comunicação e participação podem interferir no processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, quando utilizadas de maneira planejada e mediada, as tecnologias podem contribuir para práticas pedagógicas diversificadas.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar os impactos do uso de telas na infância, especialmente em relação ao desenvolvimento da atenção e da linguagem no contexto escolar, destacando os benefícios, os possíveis riscos e a importância da mediação da família e da escola para um uso equilibrado das tecnologias.

INFÂNCIA, DESENVOLVIMENTO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

A infância é uma etapa marcada por importantes transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Durante esse período, a criança desenvolve habilidades por meio das experiências vivenciadas no ambiente familiar, escolar e social. Brincadeiras, interações, comunicação e exploração do ambiente são fundamentais para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento integral.

Com o avanço das tecnologias digitais, celulares, tablets, computadores e televisores passaram a estar presentes de forma frequente na rotina das crianças. Esses recursos podem proporcionar novas formas de acesso à informação, comunicação e aprendizagem, especialmente quando utilizados de maneira adequada à faixa etária e com acompanhamento de adultos.

Entretanto, o contato com as tecnologias deve ser equilibrado com outras experiências essenciais da infância. Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (2024), o uso de telas precisa considerar a idade da criança, o tempo de exposição, a qualidade do conteúdo e a necessidade de preservar atividades como sono, alimentação, brincadeiras, atividades físicas e convivência familiar.

Nesse sentido, as tecnologias digitais não precisam ser compreendidas exclusivamente como prejudiciais ao desenvolvimento infantil. Seus efeitos dependem principalmente da maneira como são utilizadas e do espaço que ocupam na rotina da criança. Quando utilizadas de forma planejada, podem complementar práticas educativas; quando substituem excessivamente as interações presenciais e outras atividades importantes, podem trazer impactos negativos ao desenvolvimento.

No contexto escolar, torna-se necessário compreender essa relação de maneira crítica. A escola pode utilizar recursos tecnológicos como instrumentos pedagógicos, mas também deve proporcionar experiências que estimulem a comunicação, a criatividade, a interação social, a leitura, as brincadeiras e a concentração. Assim, o uso das tecnologias deve estar integrado a uma proposta que favoreça o desenvolvimento integral da criança.

O USO DE TELAS NA INFÂNCIA: BENEFÍCIOS E RISCOS

O uso de telas tornou-se cada vez mais comum na infância, estando presente tanto no ambiente familiar quanto no escolar. Celulares, tablets, computadores e televisores podem oferecer conteúdo educativos, estimular a criatividade e facilitar o acesso a diferentes informações. Quando utilizados de maneira planejada, esses recursos podem complementar as experiências de aprendizagem e favorecer o contato da criança com diferentes conhecimentos.

Entretanto, os benefícios dependem da forma como a tecnologia é utilizada. O excesso de tempo diante das telas pode diminuir a participação da criança em atividades importantes para seu desenvolvimento, como brincadeiras, leitura, atividades físicas e interação com familiares e outras

crianças. Além disso, o uso inadequado pode estar associado a alterações na rotina, especialmente quando interfere no sono e nos momentos de convivência.

Outro aspecto importante é a qualidade do conteúdo consumido. A exposição passiva e prolongada a conteúdos digitais não proporciona necessariamente os mesmos benefícios de uma atividade mediada por adultos. A participação dos pais, responsáveis e professores pode contribuir para que a criança compreenda o conteúdo, desenvolva habilidades e utilize a tecnologia de maneira mais consciente.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (2019), crianças pequenas devem ter o tempo sedentário diante de telas limitado, sendo priorizadas atividades físicas, momentos de interação e sono adequado. A recomendação evidencia que o desenvolvimento infantil depende de uma rotina equilibrada, na qual as tecnologias não substituam experiências fundamentais para a saúde e a aprendizagem.

Assim, os efeitos das telas na infância não devem ser analisados apenas pela presença da tecnologia, mas considerando o tempo de exposição, o conteúdo, o contexto e a finalidade de utilização. No ambiente escolar, esse equilíbrio torna-se especialmente importante para que os recursos digitais sejam utilizados como ferramentas de apoio, sem comprometer experiências essenciais ao desenvolvimento cognitivo, social e linguístico.

O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO NA INFÂNCIA

A atenção é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento infantil, pois permite que a criança selecione estímulos, mantenha o foco e participe de atividades de maneira organizada. No contexto escolar, essa capacidade é essencial para acompanhar explicações, realizar tarefas, compreender conteúdos e interagir com professores e colegas.

Durante a infância, a capacidade de atenção ainda está em processo de desenvolvimento. Por isso, é comum que crianças apresentem maior dificuldade para permanecer concentradas por longos períodos. A construção dessa habilidade está relacionada às experiências oferecidas no cotidiano, às relações sociais e às atividades que exigem observação, memória, raciocínio e resolução de problemas.

A exposição frequente às telas pode influenciar a maneira como a criança lida com os estímulos e mantém sua concentração. Conteúdos digitais caracterizados por imagens rápidas, sons constantes e mudanças frequentes podem proporcionar estímulos intensos e imediatos. Quando esse padrão de estímulo está muito presente na rotina, algumas crianças podem apresentar maior dificuldade para se envolver em atividades que exigem atenção prolongada e menor quantidade de estímulos.

Segundo Christakis et al. (2004), a exposição a conteúdos televisivos durante os primeiros anos de vida pode estar relacionada a dificuldades posteriores de atenção, embora os efeitos dependam de diferentes fatores individuais e ambientais. Dessa forma, é importante evitar conclusões simplistas,

considerando que o desenvolvimento da atenção resulta da interação entre características da criança, ambiente familiar, práticas educativas e hábitos cotidianos.

No ambiente escolar, estimular a atenção por meio de atividades diversificadas é essencial. Brincadeiras, leitura, jogos, atividades artísticas e propostas que envolvam participação ativa podem favorecer a concentração e o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Assim, o uso de tecnologias deve ser planejado de modo a complementar essas experiências, e não as substituir.

O IMPACTO DAS TELAS SOBRE A ATENÇÃO E APRENDIZAGEM

A atenção desempenha papel essencial no processo de aprendizagem, pois permite que a criança permaneça envolvida nas atividades, compreenda as orientações do professor e organize as informações recebidas. Dessa forma, dificuldades para manter a concentração podem interferir diretamente na participação e no desempenho escolar.

O uso frequente de dispositivos digitais pode contribuir para a exposição da criança a uma grande quantidade de estímulos em curtos períodos. Vídeos, jogos e aplicativos apresentam imagens, sons e recompensas de maneira rápida, podendo tornar atividades escolares mais tradicionais menos atrativas para algumas crianças. Entretanto, a relação entre uso de telas e dificuldades de atenção é complexa e não pode ser explicada somente pelo tempo de exposição.

Além disso, o uso de dispositivos durante momentos destinados aos estudos pode favorecer distrações e interrupções constantes. Notificações, jogos, vídeos e redes sociais podem dificultar a manutenção do foco em uma determinada tarefa. Por esse motivo, é importante estabelecer momentos específicos para o uso recreativo das telas e preservar períodos destinados à leitura, aos estudos e às atividades que exigem concentração.

De acordo com Madigan et al. (2019), maior tempo de exposição às telas na infância esteve associado a resultados menos favoráveis em medidas de desenvolvimento infantil, destacando a importância de considerar os hábitos digitais dentro de um conjunto mais amplo de experiências vivenciadas pela criança. Assim, a tecnologia deve ser utilizada de forma equilibrada, levando em consideração sua finalidade e o contexto em que está inserida.

No ambiente escolar, as tecnologias podem contribuir para a aprendizagem quando utilizadas de maneira intencional. Recursos audiovisuais, jogos educativos e plataformas digitais podem tornar determinados conteúdos mais interativos. Contudo, seu uso deve estar acompanhado de estratégias que também valorizem a leitura, a escrita, as atividades práticas, as brincadeiras e as interações entre os estudantes.

Portanto, mais do que proibir ou incentivar indiscriminadamente o uso de telas, é necessário promover uma utilização consciente e adequada às necessidades das crianças. A escola e a família possuem papel fundamental na construção de hábitos que favoreçam tanto o aproveitamento das tecnologias quanto o desenvolvimento da atenção e da aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA INFÂNCIA

A linguagem é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento infantil, pois possibilita à criança comunicar necessidades, sentimentos, ideias e conhecimentos. Seu desenvolvimento ocorre de maneira gradual e está diretamente relacionado às experiências de interação que a criança estabelece com familiares, professores e outras pessoas de seu convívio.

Durante a infância, a comunicação oral se amplia por meio do contato com diferentes palavras, diálogos, histórias, músicas e brincadeiras. Essas experiências contribuem para a construção do vocabulário, para a compreensão da linguagem e para o desenvolvimento da capacidade de organizar e expressar pensamentos. Posteriormente, essas habilidades também favorecem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

O ambiente escolar possui papel importante nesse processo, pois oferece diversas oportunidades de comunicação e interação. Conversas, contação de histórias, atividades coletivas, brincadeiras simbólicas e momentos de leitura permitem que a criança utilize a linguagem em diferentes situações, desenvolvendo progressivamente sua capacidade de compreender e se expressar.

Nesse sentido, as relações sociais são essenciais para o desenvolvimento linguístico. Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre inicialmente no plano social, por meio das interações com outras pessoas, e posteriormente é internalizado pela criança. Dessa perspectiva, a interação e a comunicação possuem papel fundamental na construção da linguagem e do pensamento.

A presença das tecnologias digitais nesse processo merece atenção, especialmente quando o uso de telas substitui momentos de diálogo e interação presencial. Embora determinados conteúdos digitais possam contribuir para a aprendizagem de novas palavras e conceitos, eles não substituem completamente as experiências comunicativas proporcionadas pelas relações humanas.

Assim, favorecer situações de conversa, leitura, brincadeiras e interação no ambiente escolar é fundamental para estimular o desenvolvimento da linguagem. As tecnologias podem ser incorporadas a essas práticas como recursos complementares, desde que utilizadas de maneira planejada e mediada.

TELAS E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

O desenvolvimento da linguagem na infância está diretamente relacionado às oportunidades de comunicação e interação oferecidas à criança. Conversas, brincadeiras, leitura de histórias e atividades coletivas permitem que ela amplie seu vocabulário, desenvolva a compreensão e aprenda a expressar pensamentos e sentimentos de maneira progressiva.

Nesse contexto, o uso de telas pode apresentar tanto possibilidades quanto desafios. Conteúdos educativos, histórias, músicas e aplicativos interativos podem ampliar o contato da criança com novas palavras e conhecimentos. Entretanto, quando a utilização ocorre de forma excessiva e passiva, pode diminuir o tempo destinado às interações presenciais, que são fundamentais para o desenvolvimento da comunicação.

A comunicação humana envolve muito mais do que ouvir ou assistir a conteúdos. Durante uma conversa, a criança precisa prestar atenção, interpretar o que foi dito, responder, fazer perguntas e adaptar sua comunicação ao interlocutor. Essas experiências favorecem habilidades linguísticas que dificilmente são desenvolvidas da mesma maneira por meio de uma exposição passiva às telas.

De acordo com Madigan et al. (2020), maiores níveis de exposição às telas foram associados a resultados menos favoráveis em aspectos do desenvolvimento infantil, enquanto conteúdos apropriados e utilizados em contextos de interação podem apresentar efeitos diferentes. Dessa forma, não apenas o tempo de tela, mas também a qualidade do conteúdo e a participação dos adultos devem ser considerados.

No ambiente escolar, essa questão é especialmente relevante. O professor pode utilizar recursos digitais para apresentar histórias, imagens, músicas e atividades interativas, mas deve garantir que esses recursos sejam acompanhados de conversas e propostas que estimulem a participação ativa das crianças. Após assistir a uma história, por exemplo, os alunos podem ser incentivados a recontá-la, fazer perguntas, criar novos finais ou conversar sobre os personagens.

Portanto, o uso das telas não precisa ser eliminado do cotidiano infantil, mas deve ocorrer de forma equilibrada. A tecnologia pode atuar como recurso complementar ao desenvolvimento da linguagem, desde que não substitua experiências fundamentais de diálogo, brincadeira, leitura e interação social.

O PAPEL DA ESCOLA E DOS PROFESSORES

A escola possui papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, contribuindo para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e linguísticas. Nesse contexto, a presença das tecnologias digitais no ambiente escolar exige que seu uso seja planejado de acordo com os objetivos pedagógicos e com as necessidades dos alunos.

O professor atua como mediador entre a criança, o conhecimento e os recursos tecnológicos. Dessa forma, cabe ao educador selecionar conteúdos adequados, orientar a utilização dos dispositivos e propor atividades que estimulem a participação ativa dos estudantes. A tecnologia deve ser utilizada como ferramenta de apoio ao ensino, e não como substituta das relações estabelecidas em sala de aula.

Além disso, é importante que as práticas pedagógicas valorizem atividades que favoreçam a atenção e a linguagem, como leitura, contação de histórias, debates, jogos, brincadeiras, produções escritas e trabalhos em grupo. Essas experiências permitem que as crianças desenvolvam a capacidade de ouvir, falar, interpretar, argumentar e manter a concentração em diferentes situações.

Segundo Kenski (2012), as tecnologias transformam as formas de acesso à informação e podem ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, mas sua contribuição depende da maneira como são incorporadas às práticas pedagógicas. Assim, a simples presença de dispositivos tecnológicos não garante melhores resultados educacionais.

A escola também pode contribuir para a formação de hábitos digitais mais saudáveis, orientando os estudantes sobre o uso responsável das tecnologias e promovendo momentos em que os dispositivos sejam deixados de lado para priorizar a interação entre os alunos. A parceria com as famílias é igualmente importante, pois os hábitos construídos em casa também influenciam o comportamento da criança no ambiente escolar.

Portanto, o papel do professor não consiste apenas em ensinar a utilizar ferramentas digitais, mas em promover um equilíbrio entre tecnologia e experiências presenciais. Uma prática pedagógica planejada pode aproveitar os benefícios dos recursos tecnológicos sem deixar de valorizar atividades essenciais para o desenvolvimento da atenção, da linguagem e das relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de telas na infância é uma realidade cada vez mais presente e, por isso, precisa ser analisado de maneira equilibrada. As tecnologias digitais podem oferecer benefícios para a aprendizagem e ampliar as possibilidades pedagógicas, mas seu uso excessivo pode reduzir experiências importantes para o desenvolvimento infantil.

Em relação à atenção, observa-se a importância de preservar atividades que estimulem a concentração, como leitura, brincadeiras, jogos e propostas escolares. Quanto à linguagem, as interações presenciais, as conversas e as experiências de comunicação são fundamentais para a ampliação do vocabulário e para o desenvolvimento da expressão e da compreensão.

Nesse sentido, a escola e a família possuem papel essencial na orientação das crianças, estabelecendo limites e acompanhando a utilização dos dispositivos. O objetivo não deve ser eliminar as

tecnologias do cotidiano infantil, mas promover um uso consciente, equilibrado e adequado às necessidades de cada criança.

Conclui-se, portanto, que a tecnologia pode ser uma importante ferramenta de aprendizagem quando utilizada de forma planejada. Entretanto, ela deve complementar, e não substituir, as experiências de interação, brincadeira, leitura e comunicação que contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

CHRISTAKIS, Dimitri A.; ZIMMERMAN, Frederick J.; DIAMOND, Amy. **Early television exposure and subsequent attentional problems in children.** Pediatrics, v. 113, n. 4, p. 708-713, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MADIGAN, Sheri et al. **Association between screen time and children's performance on a developmental screening test.** JAMA Pediatrics, v. 173, n. 3, p. 244-250, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age.** Geneva: World Health Organization, 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de orientação: menos telas, mais saúde.** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



AS INTERAÇÕES E AS BRINCADEIRAS COMO EIXOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

INTERACTIONS AND PLAY AS GUIDING PRINCIPLES OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS TO THE CHILD'S HOLISTIC DEVELOPMENT

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 holistic development, fostering experiences that promote knowledge construction, socialization, autonomy, and identity formation. In this context, interactions and play are recognized by the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and the National Common Curricular Base as structuring axes of pedagogical practices, as they enable meaningful experiences that integrate cognitive, social, affective, cultural, and motor aspects. This article aims to analyze the importance of interactions and play for the child's holistic development in Early Childhood Education, as well as to discuss the teacher's role in organizing educational environments that foster learning through playful experiences. This is a qualitative study conducted through a literature review, grounded in the work of authors such as Kishimoto (2017), Vygotsky (2007), Piaget (1978), Wallon (2007), and Freire (2021), and in the guidelines of the National Common Curricular Base and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. The results demonstrate that interactions and play foster the development of language, imagination, creativity, autonomy, cognitive functions, and socio-emotional competencies, constituting essential elements for an education centered on children's learning rights. It is concluded that organizing pedagogical practices based on play and interactions contributes to building a school that is more participatory, democratic, and committed to the holistic development of children.

Keywords: Early Childhood Education; Interactions; Play; 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.

Palavras-chave: Alfabetização científica; Formação cidadã; Ensino de Ciências; Educação Básica.



A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

EDUCATION AS AN INSTRUMENT FOR PROMOTING HUMAN RIGHTS IN SCHOOLS

SORAIA BIANCA CORRÊA DAMASCENO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2007); Especialista em em Psicopedagogia pela Faculdade Unicastelo (2011); Professora de Ensino Fundamental I , Professor de Educação Básica da rede Municipal de Ensino

RESUMO

A Educação em Direitos Humanos constitui um importante instrumento para a promoção da cidadania, da igualdade e do respeito à dignidade humana no ambiente escolar. Este artigo analisa o papel da educação como meio de fortalecimento dos direitos humanos, destacando a escola como espaço privilegiado para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com os valores democráticos. Fundamentado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o estudo evidencia a importância da inserção transversal dos direitos humanos nas práticas pedagógicas. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, utilizando obras de autores como Paulo Freire e Vera Maria Candau para discutir a contribuição da educação na construção de uma cultura de paz, inclusão, respeito à diversidade e justiça social. Conclui-se que a efetivação da Educação em Direitos Humanos depende do compromisso das instituições de ensino, da formação continuada dos docentes e da implementação de políticas públicas que fortaleçam práticas educativas democráticas e inclusivas.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Direitos Humanos; Escola; Cidadania; Inclusão; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Human Rights Education constitutes an important instrument for promoting citizenship, equality, and respect for human dignity within the school environment. This article analyzes the role of education as a means of strengthening human rights, highlighting the school as a privileged space for shaping individuals who are critical, conscious, and committed to democratic values. Grounded in the 1988 Federal Constitution, the Law of Directives and Bases of National Education (Law No. 9.394/1996), the National Plan for Human Rights Education (PNEDH), and the National Common Curricular Base (BNCC), the study underscores the importance of the cross-curricular integration of human rights into pedagogical practices. The research is characterized as a bibliographic study with a qualitative approach, drawing on the works of authors such as Paulo Freire and Vera Maria Candau to discuss education's contribution to building a culture of peace, inclusion, respect for diversity, and social justice. It concludes that the effective implementation of Human Rights Education depends on the commitment of educational institutions, the continuous professional development of teachers, and the implementation of public policies that strengthen democratic and inclusive educational practices.

Keywords: Human Rights Education; Human Rights; School; Citizenship; Inclusion; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel essencial na construção de uma sociedade democrática, inclusiva e fundamentada na dignidade da pessoa humana. Nesse cenário, a Educação em Direitos Humanos (EDH) ultrapassa a mera transmissão de conteúdos normativos para se constituir como um processo contínuo e multidimensional de formação de valores, atitudes e práticas voltadas ao respeito às diferenças e à promoção da cidadania ativa. Longe de ser apenas um acréscimo disciplinar, a EDH propõe uma transformação cultural na escola, tornando o ambiente educativo um espaço de diálogo, convivência democrática e mediação pacífica de conflitos.

Amparada legalmente pela Constituição Federal de 1988 — que define a educação como um direito fundamental voltado ao pleno desenvolvimento da pessoa — e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a EDH ganha contornos estratégicos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). O Plano orienta a formação de uma mentalidade coletiva centrada na solidariedade e no combate a todas as formas de discriminação e violência. Do ponto de vista jurídico, o entendimento do direito à educação como um *direito público subjetivo* confere exigibilidade a essas garantias, transformando o dever do Estado em obrigações concretas de oferta e inclusão.

Historicamente, a própria sensibilidade necessária para a consolidação dos direitos humanos contou com o papel da literatura, que, ao expandir a empatia e o reconhecimento do outro, ajudou a transformar a igualdade em uma "verdade autoevidente". No plano pedagógico brasileiro, essa visão encontra eco no pensamento de Paulo Freire, para quem a educação é uma práxis de humanização e libertação, fundada no diálogo e na leitura crítica do mundo. Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

reforça a necessidade de transversalidade, determinando que o respeito à diversidade permeie todas as áreas do conhecimento.

No contexto específico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a Educação em Direitos Humanos adquire uma dimensão singular ao tomar o trabalho como princípio educativo. A formação técnica deixa de focar unicamente na qualificação de mão de obra para o mercado e passa a buscar a formação humana integral (*omnilateral*), superando a dicotomia histórica entre o trabalho manual e o intelectual. Ao incorporar a interseccionalidade das opressões no cotidiano escolar e defender o trabalho digno, a EDH na EPT consolida-se como um eixo articulador do currículo, formando sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a justiça social.

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA.

A educação desempenha um papel essencial na construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e comprometida com a dignidade da pessoa humana. Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos (EDH) ultrapassa a transmissão de conhecimentos normativos, constituindo-se como um processo contínuo de formação de valores, atitudes e práticas voltadas ao respeito às diferenças, à promoção da igualdade e ao fortalecimento da cidadania.

No ambiente escolar, a Educação em Direitos Humanos contribui para a formação integral dos estudantes, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da participação social. A escola deixa de ser apenas um espaço de aprendizagem de conteúdos curriculares para assumir também a função de promover o diálogo, a convivência democrática e a cultura de paz. Dessa forma, os direitos humanos passam a ser vivenciados nas relações cotidianas entre estudantes, professores, gestores, famílias e toda a comunidade escolar.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito fundamental e determina que seu objetivo é o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Em consonância com esse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirma que a educação deve ser orientada pelos princípios da liberdade, da solidariedade humana, da igualdade de condições e do respeito à diversidade.

Além disso, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) destaca que a escola possui papel estratégico na construção de uma cultura fundamentada nos direitos humanos. Para que essa finalidade seja alcançada, é necessário que as práticas pedagógicas estejam articuladas aos princípios da inclusão, da participação democrática e da valorização das diferentes identidades culturais, étnicas, religiosas, sociais e de gênero presentes na sociedade brasileira.

O Plano define a EDH como um processo sistemático e multidimensional que visa a formação de uma mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e do combate a todas as formas de preconceito e violência.

No contexto específico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a Educação em Direitos Humanos assume um papel estratégico ao conectar a dignidade humana ao universo laboral. A partir da categoria do trabalho como princípio educativo, o processo formativo busca superar a dualidade histórica entre o trabalho manual e o intelectual, formando sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade material e social. Dessa maneira, os direitos humanos tornam-se um eixo integrador do currículo, permitindo que os conhecimentos técnicos e propedêuticos dialoguem na perspectiva de uma formação humana integral.

A implementação da EDH na educação profissional também exige a promoção do trabalho digno. Isso implica discutir em sala de aula não apenas as normas laborais, mas as lutas históricas dos trabalhadores por direitos, garantindo que o estudante se reconheça como sujeito político e não apenas como mão de obra para o mercado.

Além disso, é indispensável que a prática educativa considere a interseccionalidade das opressões que atravessam o mundo do trabalho e o ambiente escolar. O enfrentamento ao racismo estrutural, promovendo o empoderamento de grupos historicamente silenciados e garantindo que a escola seja, de fato, um espaço de convivência democrática e valorização da diversidade

Sob a perspectiva pedagógica, Paulo Freire defende que a educação deve ser um instrumento de emancipação humana. Para o autor, ensinar não significa apenas transmitir conhecimentos, mas criar condições para que os sujeitos desenvolvam consciência crítica acerca da realidade e se tornem protagonistas da transformação social. Essa concepção aproxima-se dos fundamentos da Educação em Direitos Humanos, uma vez que ambos reconhecem o diálogo, o respeito e a participação como elementos indispensáveis para a formação cidadã.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também incorpora princípios relacionados aos direitos humanos ao estabelecer competências gerais que valorizam a empatia, o respeito às diferenças, a responsabilidade, a cooperação, a argumentação fundamentada e a participação ética na sociedade. Assim, a promoção dos direitos humanos não deve ocorrer exclusivamente em disciplinas específicas, mas de forma transversal, permeando todas as áreas do conhecimento e as práticas educativas desenvolvidas pela escola.

Entretanto, a efetivação da Educação em Direitos Humanos ainda enfrenta desafios significativos. Entre eles destacam-se a necessidade de formação continuada dos professores, a implementação de políticas públicas permanentes, a disponibilidade de materiais pedagógicos adequados e o

fortalecimento da gestão democrática. Também é necessário superar práticas discriminatórias e preconceituosas que, muitas vezes, reproduzem desigualdades presentes na sociedade e comprometem a construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo.

Nesse cenário, a atuação docente assume papel central. O professor torna-se mediador de processos educativos que incentivam o respeito às diferenças, a resolução pacífica de conflitos, a valorização da diversidade e o desenvolvimento da consciência cidadã. Por meio de metodologias participativas, projetos interdisciplinares, rodas de conversa, estudos de caso e ações comunitárias, é possível transformar os princípios dos direitos humanos em experiências concretas de aprendizagem.

Portanto, compreender a educação como instrumento de promoção dos direitos humanos significa reconhecer seu potencial transformador na formação de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com a justiça social. A consolidação dessa perspectiva exige o compromisso coletivo das instituições educacionais, dos profissionais da educação, das famílias e do Estado, garantindo que a escola seja um espaço efetivo de construção da democracia, da inclusão e do respeito à dignidade humana.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) define a Educação em Direitos Humanos (EDH) como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação integral do sujeito de direitos.

De acordo com as fontes, o Plano estabelece as seguintes diretrizes e definições centrais:

Objetivo e Mentalidade: Visa à formação de uma nova mentalidade coletiva voltada para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Seu propósito fundamental é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo valores de liberdade, justiça e igualdade.

Papel Estratégico: A EDH é vista como um canal estratégico para a produção de uma sociedade igualitária, extrapolando o direito à educação permanente e de qualidade.

Dimensões de Articulação: O processo educativo deve articular cinco elementos fundamentais:

Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e suas relações contextuais.

Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos.

Formação de uma consciência cidadã nos níveis cognitivo, social, ético (ou cultural) e político.

Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, com linguagens e materiais contextualizados.

Fortalecimento de políticas e práticas que gerem ações de promoção, proteção, defesa e reparação de violações de direitos.

Concepção de Cidadania: Incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, inspirando-se em valores humanistas e nos princípios de equidade e diversidade.

Metodologia e Conteúdo: O PNEDH exige a historicidade das lutas sociais, a adoção de conteúdos que auxiliem na compreensão da realidade e a transversalidade desses temas nos currículos, visando a mudança de posturas e hábitos.

Em suma, o Plano define a educação em direitos humanos não apenas como a introdução de novos conteúdos, mas como a própria filosofia e cultura da escola, voltada para a formação para a vida e para a convivência cotidiana.

Considerar a educação como um direito público subjetivo significa que ela não é apenas um anúncio de intenções, mas um direito plenamente eficaz e exigível por meio da esfera judicial. Em outras palavras, o cidadão tem o poder legal de demandar diretamente do Estado (ou das famílias) o cumprimento dessa obrigação constitucional.

Exigibilidade Jurídica: Se o Estado ou a família omitirem-se no dever de oferecer educação, o acesso pode ser garantido mediante ação judicial. Isso transforma o dever do Poder Público em uma obrigação de "dar ou fazer" algo em benefício do indivíduo.

Responsabilidade do Estado: Sob essa ótica, não basta ao Estado reconhecer o direito; ele deve prover os meios necessários para sua concretização, o que inclui a oferta obrigatória de vagas em escolas públicas e gratuitas.

Alcance e Evolução: Na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, essa qualificação foi inicialmente focada no ensino fundamental, tornando-o obrigatório e gratuito. As fontes apontam que existe uma luta e um debate jurídico para que esse status de direito público subjetivo seja plenamente estendido a todos os níveis da educação básica (incluindo educação infantil e ensino médio), garantindo a universalização do acesso.

Superação da Abstração: O conceito retira o direito à educação de um plano puramente abstrato ou dependente apenas de políticas públicas discricionárias, conferindo ao indivíduo a prerrogativa de sujeito de direitos que pode acionar o sistema jurídico para assegurar sua formação.

O direito público subjetivo é a ferramenta jurídica que assegura que a promessa constitucional de educação se transforme em uma realidade concreta para cada pessoa, punindo a negligência ou a falta de estrutura por parte do Estado

A literatura desempenhou um papel crucial na "invenção" dos direitos humanos ao promover uma mudança de mentalidade através da difusão dos romances nos séculos XVII e XVIII. Segundo a historiadora Lynn Hunt, citada nas fontes, o ato de ler permitiu que as pessoas desenvolvessem a

empatia, possibilitando "vestir os calçados" de indivíduos completamente diferentes delas, sentindo suas dores e alegrias.

Extensão do alcance da empatia: Ao ler romances, os leitores aprenderam a estender sua empatia para além das fronteiras sociais tradicionais, conectando-se com nobres, plebeus, senhores, criados, homens, mulheres, adultos e crianças.

Reconhecimento da humanidade comum: Em consequência dessa conexão emocional com personagens fictícios, as pessoas passaram a ver outros indivíduos, mesmo desconhecidos, como seus semelhantes, possuidores das mesmas emoções internas.

Fundamentação política da igualdade: Sem esse aprendizado cultural da empatia, o conceito de "igualdade" dificilmente teria adquirido um significado profundo ou gerado consequências políticas reais. Hunt destaca que, antes do século XVIII, aceitava-se a igualdade das almas no céu, mas foi a mudança cultural impulsionada pela literatura que permitiu a aceitação de direitos iguais na terra.

Criação de "verdades autoevidentes": Essa transformação cultural foi essencial para que a ideia de que "todos os homens nascem livres e iguais" passasse a ser vista como uma verdade autoevidente, fundamentando as declarações de direitos do período revolucionário.

Além da perspectiva histórica de Hunt, as fontes apontam que a literatura continua sendo uma ferramenta poderosa para suscitar reflexões que vão além de textos acadêmicos, permitindo questionar os limites da própria categoria "humanos" e quem historicamente recebe tratamento desumano. Autores contemporâneos utilizam a ficção para "abrir a percepção" e bagunçar noções idealizadas de entendimento, forçando o leitor a confrontar contradições e realidades de exclusão que persistem na sociedade. Como a literatura ajudou a 'inventar' os direitos humanos?

A literatura desempenhou um papel crucial na "invenção" dos direitos humanos ao promover uma mudança de mentalidade através da difusão dos romances nos séculos XVII e XVIII. Segundo a historiadora Lynn Hunt, citada nas fontes, o ato de ler permitiu que as pessoas desenvolvessem a empatia, possibilitando "vestir os calçados" de indivíduos completamente diferentes delas, sentindo suas dores e alegrias.

Os principais pontos sobre como essa mudança cultural ocorreu incluem:

Extensão do alcance da empatia: Ao ler romances, os leitores aprenderam a estender sua empatia para além das fronteiras sociais tradicionais, conectando-se com nobres, plebeus, senhores, criados, homens, mulheres, adultos e crianças.

Reconhecimento da humanidade comum: Em consequência dessa conexão emocional com personagens fictícios, as pessoas passaram a ver outros indivíduos, mesmo desconhecidos, como seus semelhantes, possuidores das mesmas emoções internas.

Fundamentação política da igualdade: Sem esse aprendizado cultural da empatia, o conceito de "igualdade" dificilmente teria adquirido um significado profundo ou gerado consequências políticas reais. Hunt destaca que, antes do século XVIII, aceitava-se a igualdade das almas no céu, mas foi a mudança cultural impulsionada pela literatura que permitiu a aceitação de direitos iguais na terra.

Criação de "verdades autoevidentes": Essa transformação cultural foi essencial para que a ideia de que "todos os homens nascem livres e iguais" passasse a ser vista como uma verdade autoevidente, fundamentando as declarações de direitos do período revolucionário.

Além da perspectiva histórica de Hunt, as fontes apontam que a literatura continua sendo uma ferramenta poderosa para suscitar reflexões que vão além de textos acadêmicos, permitindo questionar os limites da própria categoria "humanos" e quem historicamente recebe tratamento desumano. Autores contemporâneos utilizam a ficção para "abrir a percepção" e bagunçar noções idealizadas de entendimento, forçando o leitor a confrontar contradições e realidades de exclusão que persistem na sociedade.

A educação infantil também é um direito público subjetivo?

O direito público subjetivo está, no momento da escrita de parte dos textos, restrito ao ensino fundamental.

Embora a educação básica brasileira seja composta por três níveis — educação infantil, ensino fundamental e ensino médio — e seja um direito de todos, os dispositivos legislativos citados (Constituição de 1988 e LDB de 1996) elegeram inicialmente apenas o ensino fundamental sob essa qualificação jurídica específica.

Aqui estão os pontos centrais sobre essa distinção nos documentos:

Restrição Legal: Os textos apontam uma "exposição ambígua" da responsabilidade do Estado, pois, enquanto a educação é declarada um "direito de todos", apenas o ensino fundamental é qualificado como direito público subjetivo, tornando-o plenamente eficaz e exigível na esfera judicial em caso de omissão do poder público ou das famílias.

Necessidade de Extensão: As fontes defendem que esse status deveria ser estendido aos demais níveis da educação básica, incluindo a educação infantil e o ensino médio, para que os princípios de obrigatoriedade e gratuidade sejam efetivados em sua plenitude.

Contexto de Luta: A efetividade do direito à educação para todas as crianças é vista como um imperativo ético e um paradigma de inclusão social, mas os textos reconhecem que, na prática, a universalização e a garantia jurídica total para níveis além do fundamental ainda são objetos de disputa e dependem de fortes investimentos em políticas públicas.

Define a Educação em Direitos Humanos (EDH) como um processo sistemático e multidimensional, voltado para a formação integral do sujeito de direitos. Segundo as diretrizes do Plano, essa modalidade educativa deve articular a apreensão de conhecimentos historicamente construídos com a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade.

Para que essa formação seja efetiva, a EDH deve ser adotada como um eixo articulador do currículo, ultrapassando a mera inserção de temas isolados para constituir a própria filosofia e cultura da instituição de ensino. Isso implica um compromisso com a interculturalidade, que busca articular o princípio da igualdade com o reconhecimento das diferenças, combatendo preconceitos e promovendo o empoderamento de grupos e pessoas historicamente silenciados.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a integração dos direitos humanos ao currículo fundamenta-se na categoria do trabalho como princípio educativo. Nessa perspectiva, o trabalho não é visto meramente como emprego ou adestramento de mão de obra, mas como o processo ontológico pelo qual o ser humano produz sua realidade e se constitui como sujeito.

Dessa forma, a prática educativa na EPT busca romper com a dicotomia histórica entre o trabalho manual e o intelectual, visando uma formação humana integral (omnilateral). O objetivo é formar trabalhadores capazes de compreender as contradições do sistema social e atuar criticamente na defesa do trabalho digno, da democracia e da justiça social.

Embora Paulo Freire não tenha utilizado com frequência a expressão exata "Educação em Direitos Humanos" em suas obras clássicas, como *Pedagogia do Oprimido*, sua filosofia e prática educativa são consideradas as maiores referências sobre o tema no Brasil. Para Freire, o processo educativo é intrinsecamente ligado à dignificação das pessoas e à sua transformação em sujeitos da história, e não meros objetos.

Aqui estão os pontos centrais do que o pensamento freireano estabelece sobre a educação em direitos humanos.

EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Freire vê a educação como um processo de humanização. Ele discorre sobre a "vocação humana negada" pela injustiça, exploração e opressão, que deve ser recuperada e afirmada por meio do anseio de liberdade e da luta dos oprimidos. Educar para os direitos humanos significa, portanto, capacitar os sujeitos para que exercitem a indignação frente às desigualdades.

A educação em direitos humanos é entendida como uma práxis — um movimento contínuo de ação-reflexão-ação voltado para transformar o mundo. Essa prática educativa subentende a libertação de homens e mulheres de sistemas sociais opressores. Para Freire, não basta aprender o conceito de democracia ou direitos; é preciso apreendê-los como valores vividos na convivência coletiva.

O fundamento da educação libertadora é a dialogicidade. Freire afirma que "ninguém educa ninguém... os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". Isso exige do educador uma "abertura aos outros" e uma disponibilidade curiosa para compreender a realidade e o direito de ser do aluno, independentemente das condições materiais em que este viva.

LEITURA DO MUNDO E DEMOCRATIZAÇÃO DA CULTURA

Educar para os direitos humanos na esteira freireana implica a "Leitura do Mundo". Não se trata apenas de alfabetizar ou instruir, mas de co-ensinar as pessoas a lerem criticamente sua própria realidade e cultura. Freire defende a democratização da cultura, combatendo a invasão cultural de valores dominantes e permitindo que as classes populares criem sua própria cultura a partir de suas raízes e lutas por direitos.

A ação educativa é um ato político e ético. Freire ressalta que a educação em direitos humanos deve abranger igualmente educadores e educandos. Além disso, ele defende que a luta dos professores por salários dignos e condições de trabalho é uma parte constitutiva de sua prática ética e da própria educação em direitos humanos, pois quem não respeita a dignidade do docente não pode ensinar dignidade ao aluno.

Em suma, a educação em direitos humanos na perspectiva freireana é uma ferramenta de resistência e esperança que busca superar a "educação bancária" (meramente transmissora de informações) para construir sujeitos autônomos, conscientes de sua classe e comprometidos com a justiça social.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) aborda a transversalidade nos currículos como um elemento fundamental para que a Educação em Direitos Humanos (EDH) não seja reduzida a apenas um conteúdo isolado, mas constitua a própria filosofia e cultura da instituição de ensino.

Com base nos documentos apresentados, a abordagem da transversalidade pelo PNEDH e legislações correlatas ocorre da seguinte forma: HUNT, Lynn. A invenção dos direitos humanos: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009

Conteúdos e Metodologia: O PNEDH estabelece que a EDH exige a transversalidade de seus conteúdos e processos metodológicos, aliados à historicidade das lutas sociais e à adoção de temas que auxiliem na compreensão da realidade.

Temas Transversais: Em consonância com a LDB (Lei nº 9.394/1996), conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de violência contra crianças e adolescentes devem ser incluídos como temas transversais nos currículos escolares.

Eixo Articulador do Currículo: A perspectiva defendida nas fontes é que a EDH deve ser tomada como um eixo articulador, indo muito além de "pincelar" a aula tradicional com temas correspondentes. Ela deve servir como um denominador comum que ajuda a promover a educação integral, articulando, por exemplo, as áreas técnica e propedêutica na educação profissional.

Flexibilidade na Inserção: De acordo com as Diretrizes Nacionais que baseiam o Plano, a inserção desses conhecimentos nos currículos pode ocorrer de três formas:

Pela transversalidade, permeando todas as disciplinas; Como um conteúdo específico de uma disciplina já existente; e maneira mista, combinando as duas formas anteriores.

Mudança de Mentalidade: O objetivo dessa abordagem transversal é a formação de uma nova mentalidade coletiva voltada para a solidariedade e o respeito às diversidades, combatendo preconceitos e violências no cotidiano escolar.

Em suma, para o PNEDH, a transversalidade é o mecanismo que permite que os direitos humanos deixem de ser um anúncio abstrato para se tornarem uma vivência cotidiana e uma prática social e política dentro da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a **Educação em Direitos Humanos (EDH)** consolida-se como um pilar indispensável para a construção de uma sociedade genuinamente democrática e justa, agindo não apenas como instrução normativa, mas como uma **mudança cultural** profunda voltada para o respeito à dignidade humana. No âmbito da **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**, essa prática assume um papel estratégico ao elevar o **trabalho à condição de princípio educativo**, superando a dicotomia histórica entre o fazer manual e o pensar intelectual.

A EDH visa formar "sujeitos de direitos" que sejam capazes de exercer a **consciência cidadã** em níveis cognitivo, social, ético e político, tornando-os protagonistas de sua própria história e não apenas mão de obra para o mercado.

Os direitos humanos devem atuar como um **eixo articulador** do currículo, integrando os conhecimentos técnicos e propedêuticos. Essa abordagem transversal permite que a ética e a dignidade permeiem todas as disciplinas, transformando a escola em um espaço de vivência democrática cotidiana.

É imperativo que a prática educativa reconheça a **diversidade** e enfrente as opressões estruturais, como o racismo, o machismo e a LGBTQIA+fobia. A igualdade deve ser compreendida como um paradigma de inclusão que não aniquila as diferenças, mas as valoriza.

Inspirada no pensamento freireano, a EDH é um processo contínuo de **humanização** e libertação, baseado no diálogo e na "leitura do mundo". É uma prática social e política que exige indignação frente às injustiças e o compromisso com a transformação social.

Portanto, educar em direitos humanos na EPT significa garantir que o futuro trabalhador compreenda as contradições sociais e lute por um **trabalho digno**, fundamentado na solidariedade e na justiça. Como aponta a literatura, trata-se de uma "utopia que se realiza na própria tentativa de realizá-la", um compromisso ético permanente que busca transformar a escola e a sociedade em ambientes onde a vida seja valorizada em toda a sua plenitude

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?**. São Paulo: Programa de Educação em Direitos Humanos na FEUSP, 2007.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2004.

CARVALHO, Giane. **Práticas Educativas em Direitos Humanos**. Gaspar, SC: Publicação do IFSC, 2021.

DIAS, Adelaide Alves. **Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al*. (org.). Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, [s.d.], p. 441-456.

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

GALVÃO, Laila Maia; MACHADO, Veruska Ribeiro. **Educação em Direitos Humanos na Educação Profissional e Tecnológica**: uma conversa entre professores. Brasília: Instituto Federal de Brasília (IFB), 2021.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009

PINI, Francisca Rodrigues; MARZOLA, Juliana; BENSADON, Mariana Rocha (orgs.). **Educação em Direitos Humanos construída com as vozes das crianças, adolescentes e jovens**. São Paulo: Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, 2022.

RAM, Marise. **História e política da educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2014



ACOLHER E ENFRENTAR: RACISMO, XENOFOBIA E DISCRIMINAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR

WELCOMING AND CONFRONTING: RACISM, XENOPHOBIA, AND DISCRIMINATION IN DAILY SCHOOL LIFE

SUELLEN VIEIRA DE ANDRADE
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2018); Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Piauí (2026); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Magdalena Tagliaferro.

RESUMO

Este artigo analisa o Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, enquanto documento orientador das ações de prevenção e enfrentamento às discriminações no cotidiano escolar. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza documental, busca compreender como o documento aborda o racismo e a xenofobia e quais orientações estabelece para sua prevenção e enfrentamento, considerando também a presença das questões de gênero e diversidade. A análise evidencia que o Protocolo ultrapassa a perspectiva de intervenção diante de ocorrências já concretizadas, ao articular acolhimento, escuta, registro, encaminhamento, responsabilização, acompanhamento e formação dos profissionais da educação. O racismo é compreendido como violência e violação de direitos, considerando também suas dimensões institucional e estrutural, enquanto a xenofobia é abordada a partir do reconhecimento e da valorização das diferentes culturas, línguas, nacionalidades e trajetórias dos povos migrantes. As questões de gênero aparecem de forma transversal, relacionadas à diversidade sexual, identidade de gênero, LGBTfobia e às formas institucionais de registro das discriminações. Os resultados apontam a prevenção como uma das principais potências do documento, ao orientar que o enfrentamento ao racismo e à xenofobia seja incorporado permanentemente ao currículo, ao Projeto Político-Pedagógico e às práticas formativas das unidades educacionais. Conclui-se que o Protocolo constitui importante instrumento para a construção de uma educação comprometida com a equidade, a diversidade e a garantia de direitos.

PALAVRAS-CHAVES: Racismo; Discriminação; Educação antirracista

ABSTRACT

This article analyzes the Protocol for the Prevention of and Response to Racism and Xenophobia in Education, issued by the São Paulo Municipal Department of Education, as a guiding document for actions to prevent and address discrimination in daily school life. This qualitative, document-based study seeks to understand how the document addresses racism and xenophobia and what guidelines it establishes for preventing and confronting them, while also considering issues of gender and diversity. The analysis reveals that the Protocol goes beyond a reactive intervention approach—addressing incidents only after they occur—by integrating support, active listening, documentation, referral, accountability, follow-up, and the professional development of educators. Racism is understood as a form of violence and a violation of rights, encompassing its institutional and structural dimensions, while xenophobia is addressed through the recognition and valuing of the diverse cultures, languages, nationalities, and backgrounds of migrant populations. Gender issues are addressed transversally, relating to sexual diversity, gender identity, LGBTphobia, and institutional mechanisms for recording discrimination. The results highlight prevention as one of the document's key strengths, as it directs that the fight against racism and xenophobia be permanently incorporated into the curriculum, the Political-Pedagogical Project, and the professional development practices of educational units. The study concludes that the Protocol serves as a vital tool for building an educational system committed to equity, diversity, and the guarantee of rights.

KEYWORDS: Racism; Discrimination; Anti-racist education

INTRODUÇÃO

O racismo e a xenofobia constituem formas de discriminação que atravessam as relações sociais e se manifestam também nos espaços educacionais, produzindo situações de violência, exclusão e violação de direitos. No contexto escolar, o enfrentamento dessas formas de discriminação exige mais do que intervenções pontuais diante de situações já ocorridas, demandando ações permanentes de prevenção, acolhimento, formação e revisão das práticas institucionais. Nesse sentido, a escola possui papel fundamental na construção de práticas que não naturalizem desigualdades e preconceitos e que favoreçam o reconhecimento e a valorização da diversidade. É nesse contexto que se insere o Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia (SÃO PAULO, 2025) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), elaborado pela SME/COPED, documento que orienta a Rede Municipal de Ensino tanto na prevenção dessas violências quanto nos procedimentos institucionais diante de sua ocorrência. A escolha desse documento como objeto de análise parte do interesse em compreender de que maneira uma política educacional institucionaliza o enfrentamento ao racismo e à xenofobia e quais concepções de diversidade, inclusão e garantia de direitos estão presentes em suas orientações.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar o Protocolo de Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia (SÃO PAULO, 2025) , buscando compreender como o documento aborda o racismo e a xenofobia e quais orientações estabelece para sua prevenção e enfrentamento no contexto educacional. Busca-se, ainda, identificar de que maneira as questões de

gênero e diversidade são incorporadas ao documento e se articulam às discussões sobre discriminação e garantia de direitos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza documental, tendo como fonte de análise o referido Protocolo. A análise considera o documento enquanto instrumento orientador da política educacional, atentando para suas concepções, orientações e procedimentos institucionais destinados às unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

O artigo está organizado, inicialmente, a partir da contextualização do Protocolo enquanto documento orientador da política educacional paulistana de prevenção e enfrentamento ao racismo e à xenofobia atrelado à análise de suas orientações, considerando os procedimentos destinados às situações de discriminação, as perspectivas de prevenção, acolhimento, intervenção, registro e formação, bem como a compreensão do racismo enquanto violação de direitos e fenômeno que também atravessa as instituições. Posteriormente, são discutidas as orientações relacionadas à xenofobia e à valorização das diferentes culturas, línguas e trajetórias dos povos migrantes, além da presença transversal das questões de gênero, diversidade sexual e identidade de gênero no documento. Por fim, são tecidas considerações acerca das contribuições do Protocolo para a construção de práticas educacionais comprometidas com o enfrentamento das discriminações e com a garantia de direitos.

PROTOCOLO PARA PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO AO RACISMO E A XENOFOBIA NA EDUCAÇÃO

Elaborado pela SME/COPED da Prefeitura de São Paulo, o documento tem caráter orientador e pedagógico e também estabelece procedimentos institucionais para o enfrentamento de situações concretas de racismo e xenofobia.

A premissa do documento parte de uma preocupação objetiva com as questões étnico-raciais e de gênero, parte constante das situações de discriminação e preconceito ocorridas nos ambientes escolares. Assim, o protocolo (SÃO PAULO, 2025) estabelece algumas instruções de como a escola deve agir quando ocorre uma situação de racismo ou xenofobia e como trabalhar para que essas situações sejam prevenidas.

Diante dessas indagações ele não se limita a orientar o que fazer depois de uma agressão. Também propõe uma perspectiva de prevenção, acolhimento, intervenção, registro, responsabilização, acompanhamento e formação.

Entre os principais eixos está previsto a intervenção imediata diante da ocorrência, o acolhimento e proteção da vítima, a escuta atenta e qualificada das pessoas envolvidas, a identificação e registro da situação, a orientação pedagógica de quem praticou a discriminação, a elaboração de plano de ação, alguns encaminhamentos pedagógicos, administrativos e jurídicos, quando cabível, o acionamento das redes de apoio, a formação continuada daqueles que compõe o quadro de funcionários da Unidade Escolar, o acompanhamento e monitoramento das ocorrências e a construção de práticas antirracistas permanentes no Projeto Político-Pedagógico (PPP) (SÃO PAULO, 2025).

Analisando o documento à partir de uma perspectiva voltada para a educação Infantil, um aspecto particularmente importante é que, quando a ocorrência envolve crianças pequenas, o documento orienta que sejam considerados o acolhimento, a escuta, a intencionalidade pedagógica e a parceria com as famílias/responsáveis. Ações essas que não buscam simplesmente a aplicação de uma lógica punitiva à criança, visto que nessa etapa da educação procuramos promover a construção de identidades e valores que visam o pleno desenvolvimento do indivíduo, livre de preconceitos e possíveis ramificações que isso possa trazer às suas vivências diárias nos espaços escolares.

Analisando como o documento aborda o racismo ao dizer que “Racismo e xenofobia são mazelas presentes em nossa sociedade” (SÃO PAULO, 2025 p.20), percebemos que o Protocolo apresenta-o como uma forma, ou ato, de violência e de violação de direitos, e não como uma simples manifestação individual de preconceito. Visão fundamental, pois nos abre espaço de discussão acercas das várias formas de racismos presentes em nossa sociedade hoje em dia, como o racismo institucional, e o racismo recreativo, que fazem parte do racismo estrutural com o qual lidamos todos os dias em nossas instituições de ensino e a na sociedade de forma geral. Nesse sentido, o Protocolo desloca a discussão de uma visão de "conflito entre duas pessoas" para uma compreensão mais ampla das relações históricas, sociais e institucionais que produzem desigualdades raciais, como nos diz Almeida com relação ao racismo ser “uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional (2019, p.33 - grifo do autor)

O documento chama atenção para situações que, de forma rotineira, acontecem no cotidiano escolar e que muitas vezes são naturalizadas ou classificadas como "brincadeira", "piada" ou "liberdade de expressão" (SÃO PAULO, 2025 - grifo da autora). Como um documento orientador potente, a instrução clara do Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia na Educação é justamente não minimizar essas situações e realizar uma intervenção pedagógica imediata.

Há também uma preocupação com o racismo institucional, como mencionado acima. Em razão disso, o documento compreende que o enfrentamento ao racismo não deve depender exclusivamente da postura individual de uma professora (or), gestora (or) ou funcionária (o), mas que a própria instituição precisa rever suas práticas, seus documentos, seus currículos e suas formas de organização, como nos diz o próprio texto

> “A documentação institucional das Unidades e demais equipamentos educacionais da Rede Municipal de Ensino precisa evidenciar o compromisso com o enfrentamento ao racismo e à xenofobia, desse modo o Projeto Político- Pedagógico - PPP; o Projeto Político Educacional - PPE, o Regimento Educacional das Unidades, as proposições para estudos no Projeto Especial de Ação - PEA, a Jornada Especial Integral de Formação - JEIF e o outras iniciativas formativas devem ser elaboradas incorporando elementos que auxiliem o trabalho com Educação para as Relações Étnico-Raciais”. (SÃO PAULO, 2025 p.35)

Nesse sentido, o Protocolo defende uma educação antirracista que deve acontecer durante todo ano letivo como forma de prevenção, e não restrita a datas como o 20 de novembro e o 13 de maio. Ou seja, ele reforça as leis 10.639/03 e 11.645/08, orientando que o trabalho com as relações étnico-raciais

deve estar incorporado ao currículo e ao PPP para que práticas pedagógicas ricas possam ser realizadas nas unidades escolares no que tange às relações étnico-raciais.

O Protocolo também dialoga diretamente com as Orientações Pedagógicas da própria SME para povos afro-brasileiros - Currículo da Cidade: Educação Antirracista - Orientações Pedagógicas: Povos Afro-Brasileiros (SÃO PAULO, 2022) - povos migrantes - Currículo da Cidade: Povos Migrantes – Orientações Pedagógicas (SÃO PAULO, 2021) e povos indígenas - Currículo da Cidade: Povos Indígenas (SÃO PAULO, 2023) -, além das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, como mencionado acima, levando a atual orientação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo de implementar o Protocolo em toda Rede Municipal de Ensino.

A xenofobia, geralmente retratada apenas como uma forma de discriminação relacionada à origem, nacionalidade, pertencimento e condição de migrante, no documento recebe a ampliação dessa discussão para o próprio conceito de estrangeiro ou quem vem de fora. Nessa perspectiva a escola é chamada a reconhecer a presença de diferentes grupos migrantes e suas culturas, evitando que diferenças linguísticas, culturais, religiosas ou relacionadas à nacionalidade sejam transformadas em motivos de exclusão. Um exemplo interessante é a referência que o documento traz ao Programa Portas Abertas (SÃO PAULO, 2025): Português para Imigrantes, apresentado como uma política de acolhimento linguístico e inclusão social.

Assim, o documento preconiza que combater a xenofobia não significa somente intervir quando alguém ofende uma criança migrante. Significa também construir uma escola capaz de reconhecer e valorizar diferentes histórias, culturas, línguas e trajetórias de vida, com um trabalho de prevenção bem consolidado e constante no PPP de cada Unidade Escolar.

Há também referências às questões de gênero presentes no Protocolo. Nele essas questões aparecem de maneira a ampliar a compreensão de diversidade, inclusão, equidade e discriminação. Ele reconhece explicitamente a existência do Núcleo de Gênero e Diversidade (NGD), responsável por ações formativas e pela articulação de políticas voltadas à igualdade de gênero e ao respeito à diversidade nos espaços educacionais.

Mais do que uma simples menção, o Protocolo estabelece conexões entre relações étnico-raciais, gênero e outras formas de discriminação (SÃO PAULO, 2025), orientando a escola a observar, na construção e revisão do PPP, aspectos que estejam relacionados a gênero, trabalho, cultura e esporte. Ou seja, gênero aparece como uma dimensão que precisa ser considerada na análise da realidade material da comunidade escolar e na organização das práticas pedagógicas.

O documento também aborda diversidade sexual e identidade de gênero, tornando mais explícita a presença das questões de gênero. Na parte conceitual, o Protocolo apresenta os conceitos de LGBTfobia, homofobia e transfobia (SÃO PAULO, 2025), reconhecendo que essas violências também podem ocorrer no ambiente escolar.

Ele aponta, por exemplo, que a transfobia pode aparecer por meio de agressões, exclusão social, recusa do uso do nome social, ausência de representação, falta de apoio adequado nos materiais curriculares e nas políticas institucionais (SÃO PAULO, 2025). Afirma também a necessidade de que as

escolas adotem práticas que assegurem o respeito à identidade de gênero, construindo ambientes seguros e acolhedores.

Algo bastante significativo que o Protocolo traz é a não redução do termo gênero à "meninos e meninas" apenas. Ao contrário, ele traz os conceitos de identidade de gênero, diversidade sexual e LGBTfobia ao campo mais amplo da garantia de direitos e do enfrentamento às discriminações, preconizando que

> Uma educação inclusiva requer PREVENÇÃO AO RACISMO E À XENOFOBIA NA EDUCAÇÃO Protocolo para E ENFRENTAMENTO 52 que as escolas adotem práticas e políticas que assegurem o respeito à identidade de gênero, promovendo ambientes seguros e acolhedores para todas as pessoas. (SÃO PAULO, 2025 P. 53, destaque do próprio documento)

Outra orientação da SME que nos chama atenção no documento tem relação ao formulário de registro de ocorrência, em que é orientado que sejam coletadas informações referentes à cor/raça, identidade de gênero, orientação e/ou identidade sexual, tipo de discriminação (SÃO PAULO, 2025). O campo de identidade de gênero apresenta, inclusive, as possibilidades mulher cis, mulher trans, homem cis, homem trans, pessoa não binária e "não deseja declarar", denotando respeito e acolhimento às vítimas da discriminação sofrida.

Ou seja, isso demonstra que gênero não aparece apenas como um conceito abstrato no texto, mas sim que ele é incorporado à produção institucional dos registros sobre as violências.

A partir desse documento a SME passa a orientar as Unidades Escolares a como registrar uma ocorrência, reconhecendo raça, gênero, sexualidade e outras dimensões como fatores que podem atravessar as experiências de discriminação vividas pelas vítimas.

Dessa forma é perceptível que o racismo e a xenofobia são o eixo estruturante do Protocolo. São eles que organizam os procedimentos, os fluxos de atendimento, os registros, os encaminhamentos e a criação dos Comitês Antirracistas. As questões de gênero aparecem de forma dimensão transversal da diversidade e das discriminações, articulada principalmente por meio do Núcleo de Gênero e Diversidade da Secretaria Municipal da Educação, da discussão sobre igualdade e equidade, da diversidade sexual, da identidade de gênero, da LGBTfobia, da composição dos registros, da orientação para que o PPP considere gênero e da defesa de uma educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Protocolo para prevenção e enfrentamento ao racismo e à xenofobia na educação, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, possibilitou compreender que o documento ultrapassa a perspectiva de estabelecer procedimentos para serem adotados somente diante de uma situação de discriminação. Ao organizar ações de prevenção, acolhimento, intervenção, registro, encaminhamento, responsabilização, acompanhamento e formação, o Protocolo apresenta uma compreensão de enfrentamento que envolve não apenas a resposta à ocorrência, mas também a responsabilidade institucional pela construção de relações mais igualitárias no cotidiano escolar.

Nesse sentido, destaca-se sua potência no acolhimento e na proteção das pessoas que sofrem situações de discriminação, ao orientar a escuta qualificada, o registro das ocorrências, os encaminhamentos necessários e o acompanhamento dos casos. Ao mesmo tempo, o documento não reduz o enfrentamento do racismo e da xenofobia à responsabilização individual daqueles que praticam a discriminação ao chamar a atenção para a dimensão institucional dessas violências. Dessa forma o Protocolo convoca as próprias unidades educacionais a refletirem sobre suas práticas, seus documentos, seus currículos e suas formas de organização.

Essa perspectiva se aproxima da compreensão de racismo enquanto fenômeno estrutural e institucional, que não se manifesta apenas em ações individuais, mas também pode estar presente nas estruturas e relações que organizam a sociedade e as instituições (ALMEIDA, 2019).

Outro aspecto que aparece de forma transversal, mas merece destaque é a presença das questões de gênero e da LGBTfobia no documento. Embora o racismo e a xenofobia constituam seus eixos estruturantes, gênero está presente na discussão sobre diversidade, equidade, inclusão e enfrentamento às discriminações. A presença de conceitos relacionados à identidade de gênero, diversidade sexual, LGBTfobia, homofobia e transfobia, assim como a incorporação dessas dimensões aos registros das ocorrências, demonstram que o Protocolo reconhece que há uma intersecção nas experiências de violência e discriminação da vida dos sujeitos. Dessa forma, amplia-se a compreensão de uma educação comprometida com a garantia de direitos e com a construção de espaços educacionais seguros e acolhedores para diferentes sujeitos e modos de existência.

Dentre os aspectos analisados, compreendemos que a prevenção constitui uma das principais potências do Protocolo. Ao orientar que a educação antirracista seja desenvolvida durante todo o ano letivo e incorporada ao currículo e ao Projeto Político-Pedagógico, o documento desloca o trabalho com as relações étnico-raciais de ações pontuais e de datas específicas para uma perspectiva permanente ou, como diz-se popularmente nas unidades de ensino, de “janeiro a janeiro”.

Essa orientação é particularmente significativa porque reconhece que uma escola comprometida com o enfrentamento ao racismo e à xenofobia não deve esperar que a violência aconteça para então agir. É necessário construir, cotidianamente, práticas pedagógicas que valorizem diferentes histórias, culturas, identidades e formas de existência, contribuindo para que situações discriminatórias não sejam naturalizadas como brincadeiras, piadas ou conflitos comuns entre os sujeitos.

A formação dos profissionais também ocupa lugar fundamental nessa perspectiva. Afinal, a existência de um protocolo, por si só, não garante mudanças nas práticas escolares. É necessário que professoras, professores, gestoras, gestores e demais profissionais conheçam as orientações, compreendam as diferentes manifestações do racismo, da xenofobia e de outras formas de discriminação e estejam preparados para intervir diante delas. Nesse sentido, a formação continuada proposta pelo documento deve ser compreendida como uma condição necessária para que as orientações previstas se efetivem no cotidiano das unidades educacionais.

Dessa forma, retomando a questão que motivou esta análise: como a escola deve agir diante de uma situação de racismo ou xenofobia e como trabalhar para que essas situações sejam prevenidas?, o

Protocolo apresenta uma resposta que não se limita ao momento da ocorrência. Ele indica que a escola deve acolher, escutar, intervir, registrar, encaminhar e acompanhar, mas, sobretudo, prevenir. Isso significa assumir que o enfrentamento às discriminações precisa fazer parte do cotidiano institucional e estar presente nas práticas pedagógicas, na formação dos profissionais, no currículo e no Projeto Político-Pedagógico.

Assim, compreendemos que o Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia se constitui como um importante instrumento orientador para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, especialmente por reconhecer que o enfrentamento ao racismo, à xenofobia e às demais formas de discriminação não pode depender exclusivamente de iniciativas individuais, mas precisa ser assumido como compromisso institucional. É um documento que aponta para a necessidade de construir uma escola que se organize para que essas violências sejam enfrentadas antes mesmo que aconteçam, contudo orienta a escola a agir quando a violência acontece. É nesse movimento entre acolher e enfrentar, entre responder à ocorrência e transformar as práticas que a análise do documento revela sua principal contribuição para a construção de uma educação comprometida com a equidade, a diversidade e a garantia de direitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio**. Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. (Coleção Feminismos Plurais).

CARNEIRO, Sueli. **O mito da democracia racial**. In: LAMOUNIER, Bolívar. (Org) Brasil & África do Sul: uma comparação. São Paulo: Editora Sumaré: Idesp, 1996.

CORRÊA, Mariza. **O mistério dos orixás e das bonecas: raça e gênero na antropologia brasileira**. Etnográfica, Vol. IV (2), 2000, pp. 233-265.

CORRÊA, Sônia. **A "política do gênero": um comentário genealógico**. Cadernos Pagu, Campinas, n. 53, e185301, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. In: Revista Estudos Feministas. vol 10, nº 1, Jan 2002.p.171-188.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo Editorial 2017.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe.** São Paulo: Boitempo, 2016

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan, **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da raça branca.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FIGUEIREDO, Ângela. **Gênero: dialogando com os estudos de gênero e raça no Brasil.** In: PINHO, Osmundo. SANSONE, Livio., orgs. **Raça: novas perspectivas antropológicas** [online]. 2nd ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008, pp. 237-255.

GONZALEZ, Lélia. **"Racismo e sexismo na cultura brasileira".** In: HOLANDA, Heloisa Buarque de. Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**. Organização: Flávia Rios; Márcia Lima. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: BRANDÃO, André Augusto P. Brandão. Programa de Educação sobre o negro na Sociedade Brasileira. Niterói: EdUFF, 2000.

SÃO PAULO (Prefeitura). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Povos Migrantes: orientações pedagógicas. São Paulo: SME/COPED, 2021. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/. Acesso em: 6 set. 2026.

SÃO PAULO (Prefeitura). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros**. São Paulo: SME, 2022. 232 p. Disponível em: Acervo Digital SME SP. Acesso em: 6 set. 2026.

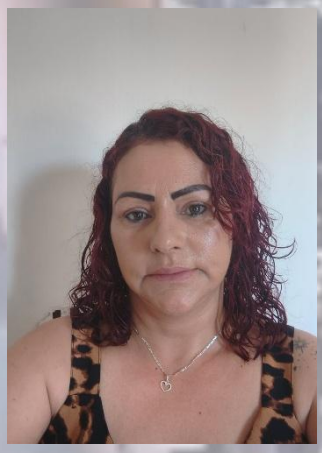
SÃO PAULO (Prefeitura). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Povos Indígenas – Orientações Pedagógicas**. São Paulo: SME, 2023. Disponível em: Acervo Digital da SME de São Paulo. Acesso em: 6 set. 2026

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Protocolo para prevenção e enfrentamento ao racismo e à xenofobia na educação**. São Paulo: SME, 2025. 60 p. (Publicações Pedagógicas). Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 6 set. 2026].

VIANNA, Cláudia. BORTOLINI, Alexandre. **Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas.** Educação E Pesquisa, 46, 2020, p. 1-25

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN PEDAGOGICAL PRACTICE



TÁBATA KATLEEN GUITTARD VASQUES
Graduação Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Guaianás (2016), Graduação em Artes Visuais – CIMESB (2026); Pós Graduação em Psicopedagogia – CIMESB (2026); Professora de Educação Infantil no CEI Frei Tito de Alencar, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A expansão das tecnologias digitais tem provocado transformações significativas no campo educacional, destacando-se a Inteligência Artificial (IA) como um recurso com potencial para contribuir com as práticas pedagógicas. Este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades de utilização da Inteligência Artificial na prática pedagógica, considerando suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem, o papel do professor e os desafios relacionados ao seu uso no ambiente educacional. Por meio de uma abordagem bibliográfica, discute-se a utilização da IA no planejamento de aulas, na elaboração de materiais didáticos e atividades, na personalização do ensino e no desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Também são abordadas questões relacionadas à formação docente, ao pensamento crítico, à privacidade, à autoria, à confiabilidade das informações e à desigualdade de acesso às tecnologias. Os resultados da discussão evidenciam que a Inteligência Artificial pode ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico, desde que utilizada de maneira planejada, ética e responsável. Conclui-se que a IA deve ser compreendida como ferramenta de apoio ao processo educativo, não substituindo o professor, cuja atuação permanece fundamental na mediação do conhecimento e na formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Educação; Prática pedagógica; Tecnologia educacional; Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

The expansion of digital technologies has brought about significant transformations in the educational landscape, with Artificial Intelligence (AI) standing out as a resource with the potential to enhance pedagogical practices. This article aims to analyze the possibilities of using Artificial Intelligence in pedagogical practice, considering its contributions to teaching and learning processes, the role of the teacher, and the challenges associated with its use in educational settings. Through a literature-based approach, the study discusses the use of AI in lesson planning, the creation of instructional materials and activities, the personalization of instruction, and the fostering of student autonomy. Issues related to teacher training, critical thinking, privacy, authorship, information reliability, and unequal access to technology are also addressed. The discussion highlights that Artificial Intelligence can expand the scope of pedagogical work, provided it is used in a planned, ethical, and responsible manner. The article concludes that AI should be viewed as a tool to support the educational process rather than a replacement for the teacher, whose role remains fundamental in mediating knowledge and fostering the holistic development of students.

Keywords: Artificial Intelligence; Education; Pedagogical practice; Educational technology; Teaching and learning.

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais tem provocado mudanças significativas na sociedade contemporânea, modificando a maneira como as pessoas se comunicam, trabalham, acessam informações e constroem conhecimentos. Nesse contexto, a Inteligência Artificial (IA) vem ganhando cada vez mais espaço em diferentes áreas da vida social, incluindo o campo educacional. A utilização de sistemas capazes de produzir textos, imagens, respostas, atividades e diferentes tipos de conteúdo apresenta novas possibilidades para os processos de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que suscita questionamentos relacionados aos seus limites, riscos e implicações pedagógicas.

No âmbito da educação, a incorporação da Inteligência Artificial pode contribuir para a diversificação das estratégias utilizadas pelos professores, possibilitando a elaboração de materiais didáticos, atividades personalizadas, instrumentos avaliativos e recursos adaptados às diferentes necessidades dos estudantes. Além disso, determinadas ferramentas podem auxiliar o docente na organização do planejamento pedagógico e na busca por alternativas que favoreçam a participação e o

desenvolvimento dos alunos. Entretanto, a utilização desses recursos não deve ocorrer de maneira indiscriminada, uma vez que a tecnologia, por si só, não garante uma aprendizagem significativa.

A presença da IA na prática pedagógica também provoca transformações no papel desempenhado pelo professor. Em vez de compreender a tecnologia como substituta da atuação docente, torna-se necessário reconhecê-la como um recurso que pode ser integrado ao trabalho pedagógico de forma planejada e consciente. Nesse sentido, o professor permanece como mediador do conhecimento, responsável por estabelecer objetivos educacionais, selecionar estratégias adequadas, avaliar as informações produzidas pelas ferramentas tecnológicas e promover situações de aprendizagem que considerem os aspectos cognitivos, sociais e emocionais dos estudantes.

Apesar das possibilidades oferecidas pela Inteligência Artificial, sua utilização no contexto educacional envolve importantes desafios. Questões relacionadas à privacidade e à proteção de dados, à disseminação de informações incorretas, aos vieses presentes nos sistemas, ao plágio, à dependência tecnológica e às desigualdades de acesso precisam ser consideradas pelas instituições de ensino e pelos profissionais da educação. Dessa forma, o uso da IA exige não apenas domínio técnico, mas também uma postura crítica e ética por parte de professores e estudantes.

Diante desse cenário, torna-se relevante discutir de que maneira a Inteligência Artificial pode ser incorporada à prática pedagógica sem comprometer os princípios fundamentais da educação. A utilização consciente desses recursos deve estar associada à intencionalidade pedagógica, à valorização das relações humanas e ao desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes. Assim, a tecnologia pode atuar como instrumento de apoio ao processo educativo, e não como elemento responsável por determinar isoladamente as práticas de ensino.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar as possibilidades de utilização da Inteligência Artificial na prática pedagógica, destacando suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem, o papel do professor diante dessas novas tecnologias e os principais desafios éticos, pedagógicos e sociais relacionados à sua utilização no ambiente educacional. Busca-se, portanto, compreender como a IA pode ser utilizada de maneira crítica, responsável e significativa, contribuindo para uma educação que acompanhe as transformações tecnológicas sem deixar de priorizar o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

A Inteligência Artificial (IA) pode ser compreendida como uma área da ciência da computação voltada ao desenvolvimento de sistemas capazes de realizar atividades que, tradicionalmente, dependem de determinadas capacidades humanas, como interpretar informações, reconhecer padrões, solucionar problemas, produzir conteúdo e tomar decisões. Esses sistemas são desenvolvidos a partir de algoritmos e modelos computacionais que possibilitam o processamento de grandes volumes de

dados, permitindo que as máquinas apresentem respostas de acordo com as informações disponíveis e com os objetivos para os quais foram programadas.

Embora o desenvolvimento da Inteligência Artificial tenha ocorrido de maneira mais intensa nas últimas décadas, suas origens estão relacionadas às pesquisas realizadas ao longo do século XX sobre computação, lógica e funcionamento da inteligência humana. Inicialmente, os sistemas de IA apresentavam capacidades bastante limitadas e dependiam de regras previamente estabelecidas para executar determinadas tarefas. Com a evolução dos computadores, o aumento da capacidade de processamento e a disponibilidade de grandes quantidades de dados, novas técnicas passaram a ser desenvolvidas, permitindo que os sistemas apresentassem maior capacidade de aprendizagem e adaptação.

Entre os avanços mais importantes da área encontra-se o aprendizado de máquina, conhecido como *machine learning*. Essa tecnologia permite que os sistemas identifiquem padrões em conjuntos de dados e aprimorem seu desempenho a partir das informações utilizadas durante o processo de treinamento. Dessa maneira, em determinadas aplicações, não é necessário estabelecer manualmente todas as possibilidades de resposta, pois o sistema consegue estabelecer relações e produzir resultados a partir dos padrões encontrados nos dados.

Outro campo de grande relevância é o processamento de linguagem natural, responsável pelo desenvolvimento de sistemas capazes de interpretar e produzir linguagem humana. Essa tecnologia está presente em assistentes virtuais, mecanismos de tradução, sistemas de reconhecimento de voz e ferramentas de Inteligência Artificial generativa. No contexto educacional, esse recurso apresenta possibilidades particularmente relevantes, uma vez que permite a interação entre estudantes, professores e sistemas computacionais por meio da linguagem natural, facilitando a produção, organização e exploração de informações.

A Inteligência Artificial generativa representa uma das transformações mais recentes nesse cenário. Diferentemente de sistemas destinados apenas à classificação ou análise de informações, ferramentas generativas podem produzir novos conteúdos a partir de comandos fornecidos pelos usuários. Esses conteúdos podem assumir diferentes formatos, como textos, imagens, apresentações, códigos, questões e propostas de atividades. Na educação, essa característica amplia as possibilidades de utilização da tecnologia, permitindo que o professor utilize a IA como instrumento auxiliar no planejamento e na elaboração de recursos pedagógicos.

Entretanto, é importante compreender que os sistemas de Inteligência Artificial não possuem compreensão ou consciência da mesma maneira que os seres humanos. Suas respostas são produzidas com base em modelos matemáticos, dados e padrões identificados durante seu desenvolvimento e treinamento. Por essa razão, uma resposta apresentada por uma ferramenta de IA não deve ser automaticamente considerada correta. É necessário que o usuário desenvolva uma postura crítica,

verificando as informações, identificando possíveis erros e avaliando a adequação do conteúdo ao contexto em que será utilizado.

No campo educacional, essa característica torna-se especialmente importante. A utilização da IA requer a compreensão de que a tecnologia constitui um recurso de apoio e não substitui a análise, a criatividade, a experiência e a capacidade de decisão do professor. O conhecimento produzido ou organizado com auxílio da Inteligência Artificial precisa ser analisado à luz dos objetivos pedagógicos, das características dos estudantes e dos princípios que orientam o processo educativo.

Além disso, a expansão da Inteligência Artificial apresenta questões relacionadas à ética, à privacidade e à responsabilidade no uso das informações. A utilização de dados pessoais, a reprodução de conteúdo protegidos, a presença de vieses nos resultados e a possibilidade de disseminação de informações falsas são aspectos que precisam ser considerados. Dessa forma, compreender as características e limitações da IA constitui uma etapa fundamental para que sua utilização ocorra de maneira consciente e responsável.

Nesse sentido, conhecer os fundamentos da Inteligência Artificial permite compreender não apenas seu potencial tecnológico, mas também suas implicações sociais e educacionais. No ambiente escolar, essa compreensão é indispensável para que professores e estudantes possam utilizar as ferramentas disponíveis de maneira crítica, reconhecendo suas contribuições e limitações. A partir dessa perspectiva, a IA pode ser incorporada às práticas pedagógicas como um recurso capaz de ampliar possibilidades de aprendizagem, sem retirar do processo educativo a centralidade das relações humanas e da mediação docente.

A INSERÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL

As tecnologias digitais têm provocado transformações significativas na educação, modificando as formas de acesso às informações e de construção do conhecimento. Nesse contexto, a Inteligência Artificial (IA) vem sendo incorporada ao ambiente educacional por meio de ferramentas capazes de auxiliar professores e estudantes em diferentes atividades.

Na prática escolar, a IA pode contribuir para a elaboração de materiais didáticos, atividades, avaliações e pesquisas, além de possibilitar a adaptação de conteúdos às diferentes necessidades dos estudantes. Dessa forma, seu uso pode favorecer a personalização da aprendizagem e ampliar as estratégias disponíveis para o trabalho docente.

A utilização desses recursos, entretanto, não deve substituir a atuação do professor. O docente continua sendo responsável pelo planejamento, pela mediação do conhecimento e pela avaliação das informações produzidas pelas ferramentas de IA. Assim, é necessário que os conteúdos gerados sejam analisados e adaptados de acordo com os objetivos pedagógicos e com a realidade dos estudantes.

Outro aspecto importante é a formação dos profissionais da educação. O uso adequado da Inteligência Artificial exige conhecimentos tecnológicos, pensamento crítico e compreensão de questões éticas relacionadas à privacidade, à autoria, à disseminação de informações incorretas e à desigualdade de acesso às tecnologias.

Portanto, a inserção da IA no contexto educacional apresenta possibilidades relevantes, mas também exige planejamento e responsabilidade. Quando utilizada de maneira crítica e consciente, pode atuar como recurso de apoio ao professor e contribuir para práticas pedagógicas mais diversificadas, sem substituir a importância das relações humanas no processo educativo.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Inteligência Artificial pode ser utilizada na prática pedagógica como uma ferramenta de apoio ao trabalho docente, contribuindo para o planejamento e o desenvolvimento de diferentes atividades educacionais. Seu uso permite ao professor buscar novas estratégias de ensino, elaborar materiais e adaptar conteúdos de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características dos estudantes. Segundo a UNESCO (2023), a utilização da IA generativa na educação apresenta possibilidades de inovação, mas deve ocorrer de maneira responsável e orientada por princípios pedagógicos e éticos.

Uma das possibilidades está no planejamento das aulas. Ferramentas de IA podem auxiliar na elaboração de planos de aula, sugestões de atividades, questões e propostas de projetos. Entretanto, cabe ao professor avaliar e adaptar os conteúdos produzidos, garantindo que estejam adequados à faixa etária, ao nível de aprendizagem e à realidade da turma.

A IA também pode contribuir para a personalização do ensino. A partir das diferentes necessidades apresentadas pelos estudantes, o professor pode utilizar recursos tecnológicos para elaborar atividades com diferentes níveis de dificuldade, propor explicações alternativas e desenvolver materiais adaptados. Essa possibilidade pode favorecer a participação dos alunos e contribuir para uma aprendizagem mais individualizada.

Outro recurso importante é a utilização da IA na produção de materiais didáticos. Textos, exercícios, roteiros de estudo, apresentações e outras propostas podem ser elaborados com auxílio dessas ferramentas. O professor, porém, deve atuar como mediador, verificando as informações e realizando as modificações necessárias antes de disponibilizá-las aos estudantes.

No processo avaliativo, a Inteligência Artificial também pode auxiliar na elaboração de questões e instrumentos de avaliação. Seu uso pode facilitar a criação de atividades diversificadas e permitir que o docente dedique mais tempo à análise do desempenho dos alunos e ao planejamento de intervenções pedagógicas.

Além disso, a IA pode ser utilizada diretamente pelos estudantes como recurso de aprendizagem. Quando orientados pelos professores, os alunos podem utilizá-la para esclarecer dúvidas, pesquisar assuntos, comparar informações e desenvolver atividades. Nesse processo, é fundamental estimular o pensamento crítico, ensinando-os a verificar as informações apresentadas e a não depender exclusivamente das respostas produzidas pela tecnologia.

Dessa maneira, a Inteligência Artificial pode ampliar as possibilidades da prática pedagógica, desde que seja utilizada com intencionalidade e responsabilidade. A tecnologia deve funcionar como instrumento complementar ao trabalho docente, contribuindo para o ensino e a aprendizagem sem substituir a criatividade, a autonomia, a interação e a mediação do professor.

CONTRIBUIÇÕES DA IA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

A utilização da Inteligência Artificial no ambiente educacional pode proporcionar diferentes contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Entre elas, destaca-se a possibilidade de personalizar as atividades de acordo com as necessidades, dificuldades e ritmos de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, os recursos tecnológicos podem auxiliar na construção de estratégias mais diversificadas e adequadas às características de cada aluno.

Outro aspecto relevante é a ampliação dos recursos disponíveis para professores e estudantes. A IA pode auxiliar na produção de textos, exercícios, pesquisas, imagens e outros materiais pedagógicos, favorecendo diferentes formas de apresentação dos conteúdos. Isso pode tornar as aulas mais dinâmicas e estimular o interesse dos estudantes pelos temas trabalhados.

A Inteligência Artificial também pode contribuir para a autonomia dos alunos. Quando utilizada de maneira orientada, permite que eles realizem pesquisas, esclareçam dúvidas e explorem diferentes conteúdos de acordo com seus interesses. Entretanto, é fundamental que essa utilização seja acompanhada pelo professor, incentivando a análise crítica e a verificação das informações obtidas.

Outro benefício está relacionado ao trabalho docente. A IA pode auxiliar na elaboração de planejamentos, atividades e avaliações, reduzindo o tempo destinado a algumas tarefas e permitindo que o professor concentre maior atenção na interação com os estudantes e no acompanhamento de seu desenvolvimento.

Portanto, a Inteligência Artificial apresenta potencial para enriquecer as práticas educativas e ampliar as possibilidades de aprendizagem. Seus benefícios, contudo, dependem de um uso consciente, planejado e integrado à mediação pedagógica, de modo que a tecnologia esteja a serviço dos objetivos educacionais.

O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DA IA

A presença da Inteligência Artificial no ambiente educacional provoca mudanças na atuação dos professores, exigindo o desenvolvimento de novas competências para a utilização adequada das tecnologias. Nesse cenário, o docente precisa compreender as possibilidades e limitações das ferramentas de IA utilizando-as de maneira planejada e relacionada aos objetivos de aprendizagem. Para Moran (2015), as tecnologias podem ampliar as possibilidades de aprendizagem, mas sua contribuição depende da forma como são integradas às práticas pedagógicas.

Mesmo com os avanços tecnológicos, o professor continua desempenhando um papel fundamental no processo educativo. Sua atuação não se limita à transmissão de informações, envolvendo também a mediação do conhecimento, o acompanhamento dos estudantes, a orientação das atividades e o desenvolvimento de relações baseadas no diálogo e na interação. Dessa forma, a IA deve ser compreendida como um recurso de apoio, e não como substituta do trabalho docente.

A formação continuada torna-se essencial para que os professores desenvolvam conhecimentos sobre o uso pedagógico da Inteligência Artificial. É necessário que estejam preparados para avaliar criticamente os conteúdos produzidos pelas ferramentas, identificar possíveis erros e orientar os estudantes quanto ao uso ético e responsável da tecnologia.

Além disso, o professor possui papel importante na formação do pensamento crítico dos alunos. Diante da facilidade de acesso a conteúdo produzidos por sistemas de IA, cabe ao docente incentivar a pesquisa, a reflexão, a criatividade e a capacidade de questionar as informações recebidas.

Assim, a Inteligência Artificial pode contribuir para o trabalho docente quando utilizada de forma consciente e responsável. O professor permanece como elemento central da prática pedagógica, utilizando a tecnologia para ampliar suas possibilidades de atuação e favorecer experiências de aprendizagem mais significativas.

FORMAÇÃO PARA O USO CRÍTICO DAS TECNOLOGIAS

A utilização da Inteligência Artificial na educação evidencia a necessidade de preparar professores e estudantes para lidar de maneira consciente com as novas tecnologias. Mais do que conhecer o funcionamento das ferramentas, é necessário desenvolver a capacidade de avaliar as informações produzidas, reconhecer possíveis erros e compreender os limites desses recursos. De acordo com a UNESCO (2023), a educação precisa promover competências que permitam aos indivíduos utilizar a IA de forma segura, ética e significativa.

Nesse contexto, o letramento digital torna-se fundamental. Os estudantes precisam aprender a utilizar a IA como instrumento de pesquisa e aprendizagem, sem deixar de desenvolver sua própria capacidade de pensar, questionar e produzir conhecimento. O professor possui papel essencial nesse processo, orientando os alunos sobre a importância de verificar informações e utilizar fontes confiáveis.

A formação também deve envolver aspectos éticos. Questões relacionadas à autoria, à privacidade, ao uso de dados e à produção de conteúdos devem ser discutidas no ambiente escolar. Dessa forma, os estudantes podem compreender que a tecnologia deve ser utilizada com responsabilidade e respeito aos princípios educacionais.

Portanto, a escola possui importante função na preparação dos indivíduos para uma sociedade cada vez mais influenciada pela Inteligência Artificial. O desenvolvimento de competências digitais e do pensamento crítico permite que professores e estudantes aproveitem as possibilidades oferecidas pela tecnologia sem se tornarem dependentes dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Inteligência Artificial vem ocupando um espaço cada vez maior na sociedade e, consequentemente, no contexto educacional. Sua utilização apresenta diferentes possibilidades para a prática pedagógica, podendo auxiliar no planejamento de aulas, na produção de materiais, na elaboração de atividades e na personalização do ensino.

Ao longo deste estudo, foi possível observar que a IA pode contribuir para tornar algumas práticas educativas mais diversificadas e facilitar determinadas atividades realizadas pelos professores e estudantes. Entretanto, seus benefícios dependem de uma utilização planejada, crítica e responsável, considerando as necessidades e características de cada contexto educacional.

Também se verificou que a presença da Inteligência Artificial não diminui a importância do professor. Pelo contrário, exige uma atuação ainda mais consciente, principalmente na orientação dos estudantes, na análise das informações e na promoção do pensamento crítico. A tecnologia deve ser compreendida como um recurso complementar, e não como substituta da mediação docente e das relações humanas.

Entre os principais desafios estão a possibilidade de informações incorretas, a dependência tecnológica, as questões relacionadas à autoria e à privacidade e as desigualdades de acesso. Por isso, é fundamental investir na formação de professores e estudantes para que possam utilizar esses recursos de maneira ética e consciente.

Conclui-se, portanto, que a Inteligência Artificial possui potencial para contribuir significativamente com a educação, desde que sua utilização esteja vinculada a objetivos pedagógicos e aos princípios de uma educação humanizada. Mais do que incorporar novas tecnologias ao ambiente escolar, é necessário garantir que elas sejam utilizadas para favorecer a aprendizagem, a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1993.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

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/PROEX, 2015. p. 15-33.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon, Bradford, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2017.

UNESCO. **Artificial intelligence and education: guidance for policy-makers**. Paris: UNESCO, 2021.

UNESCO. **Recommendation on the ethics of artificial intelligence**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137. Acesso em: 7 set. 2026.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research.** Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693. Acesso em: 7 set. 2026.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS E DA AUTONOMIA

THE SCHOOL AS A SPACE FOR CONSTRUCTING SOCIAL RELATIONS AND AUTONOMY

TATIANE APARECIDA VIANA SANTOS
Graduação em Pedagogia pela Instituição Centro Universitário UNIFIEO (2003); Graduação em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2011); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de São Paulo, na EMEF Professor Rui Bloem; Professora na Rede Municipal de Osasco, na EMEIEF Doutor Francisco Manuel Lumbrales de Sá Carneiro.

RESUMO

Este estudo busca fazer uma reflexão sobre a escola como espaço de construção das relações sociais e da autonomia, uma vez que os alunos passam boa parte de seu tempo nestas instituições. A escola contemporânea enfrenta grandes desafios, dentre eles, refletir sobre sua função perante a sociedade e buscar harmonia e respeito nas relações, contribuindo para a formação integral do sujeito como cidadão. Para realizar tal reflexão, a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi a do tipo bibliográfica, com aporte teórico baseado em Capra (1995), Tavares e Silva (2013) e Avila (2008). Por meio das leituras realizadas, observamos que, mediante as interações e relações estabelecidas no ambiente escolar, as crianças têm a oportunidade de participar da construção de normas, regras, valores e atitudes que favorecem uma convivência pautada no respeito, na justiça e na harmonia. Nesse contexto, cabe também à educação promover condições para que os indivíduos desenvolvam autonomia e sejam capazes de agir de forma consciente e responsável em diferentes situações sociais.

Palavras-chave: Escola; Autonomia; Relações.

ABSTRACT

This study reflects on the school as a space for constructing social relationships and autonomy, given that students spend a significant portion of their time in these institutions. Contemporary schools face major challenges, including reflecting on their role in society and striving for harmony and respect in relationships, thereby contributing to the holistic development of the individual as a citizen. To conduct this reflection, a bibliographic research methodology was employed, drawing on theoretical insights from Capra (1995), Tavares and Silva (2013), and Avila (2008). The literature review reveals that, through interactions and relationships within the school environment, children have the opportunity to participate in establishing norms, rules, values, and attitudes that foster coexistence based on respect, justice, and harmony. In this context, education also plays a role in creating conditions for individuals to develop autonomy and the ability to act consciously and responsibly in various social situations.

Keywords: School; Autonomy; Relationships.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos na escola como instituição social, é preciso termos clareza de suas funções e da importância que exerce na formação dos indivíduos.

Compreender a educação como um processo contínuo, que se desenvolve durante toda a vida, significa ultrapassar os limites estabelecidos pela fragmentação do conhecimento em disciplinas. Nessa perspectiva, aprender está relacionado ao desenvolvimento integral da consciência humana, considerando a complexidade e as diferentes dimensões do indivíduo. A construção do conhecimento, portanto, não se restringe aos aspectos intelectuais, mas envolve a integração entre corpo, pensamento, emoções e sentimentos.

Promover a autonomia implica criar condições para que crianças e adolescentes participem de decisões, desenvolvam o senso de responsabilidade e compreendam as consequências de suas escolhas, aprendendo tanto com as experiências positivas quanto com os equívocos cometidos. Entretanto, a autonomia não significa ausência de direcionamento, sendo necessária a presença de limites bem definidos que proporcionem segurança e contribuam para a construção de referências.

Dessa forma, a articulação entre liberdade, responsabilidade e orientação favorece a formação de sujeitos mais conscientes, capazes de tomar decisões de maneira crítica e de considerar o respeito e o bem-estar coletivo em suas ações.

O foco desta pesquisa é realizar uma reflexão baseada na observação sobre a escola como espaço de construção das relações sociais e da autonomia.

O estudo nos mostra que a formação de um sujeito autônomo e consciente de sua própria identidade é construída gradativamente ao longo da vida. Para isso, é necessário proporcionar experiências que favoreçam o respeito ao outro, o estabelecimento de relações sociais pautadas no

diálogo e na convivência saudável, bem como a capacidade de refletir antes de tomar decisões. Essas vivências contribuem para que o indivíduo desenvolva uma postura mais crítica e responsável diante de suas escolhas e das situações que vivencia.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS E DA AUTONOMIA

A escola constitui um dos primeiros espaços em que a criança vivencia, de maneira mais ampla, as relações sociais e aprende a conviver com diferentes pessoas e perspectivas. Nesse contexto, desenvolve gradualmente a capacidade de respeitar as diferenças, lidar com situações de frustração e compreender a importância das regras estabelecidas coletivamente.

Esse processo também contribui para que perceba que seus desejos nem sempre podem ser atendidos de forma imediata ou da maneira que gostaria. Diante disso, o estabelecimento de limites torna-se um aspecto importante da educação, embora possa gerar dúvidas entre familiares e educadores sobre as formas mais adequadas de orientar a criança e intervir diante de comportamentos considerados inadequados.

A socialização da criança ocorre mediante sua inserção e participação nos diferentes grupos sociais dos quais faz parte. Nesse processo, família, escola e professores desempenham papel fundamental, contribuindo para que ela tenha contato com conhecimentos e elementos culturais, como valores, regras, costumes, formas de linguagem, papéis sociais, habilidades e conteúdos escolares. Dessa maneira, a socialização pode ser compreendida como um processo dinâmico de interação entre a criança e o contexto em que está inserida, sendo influenciada tanto pelas características individuais da criança quanto pelas práticas e formas de atuação dos diferentes agentes sociais (PALACIOS; COLL; MARCHESI, 1995).

Avila (2008) ressalta que:

> “Nos primeiros momentos de vida somos inseridos em uma determinada sociedade, com diferentes éticos e morais, rica em diversidade cultural e ética, isso nos torna seres sociais. É nesse processo de socialização, no qual permaneceremos por toda a vida, e que irá se dar a construção de nossa identidade que envolve a subjetividade de cada um, a singularidade, um jeito único de formação do ser. Esse processo acontece de modo gradativo, dentro da sociedade que estamos inseridos”. (Avila, 2008, p. 9).

Dias (2005), p. 371) adverte que:

> “O sujeito autônomo, enquanto protagonista de condutas morais, não se constitui de forma isolada, independentemente das condições sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais. Ao contrário, define-se como aquela que, dialógica e dialeticamente, é capaz de articular, de forma crítica e ativa, vontade subjetiva (individual e pessoal) e vontade objetiva (instituições sociais e cultura), questionando, refletindo, respondendo, influenciando e sendo influenciado pela ocorrências do seu ambiente, construindo e reconstruindo dinamicamente as experiências que vive tanto no plano individual quanto coletivamente”. (Dias, 2005, p. 371).

Assim, podemos observar que a identidade e autonomia moldam a personalidade e caráter das crianças desde os anos iniciais de sua vida, e as relações sociais são como fonte norteadora.

Avila (2008, p. 23) lembra que: “Cada indivíduo evolui em um determinado tempo. Cada criança tem o seu próprio processo de construção da autonomia”.

O ambiente escolar constitui um importante espaço de socialização, uma vez que possibilita à criança conviver com diferentes pessoas, que possuem experiências, conhecimentos e modos de agir diversos. Ao ingressar nesse espaço, ela passa a fazer parte de uma organização social que apresenta regras, normas, relações e formas próprias de funcionamento. Gradualmente, por meio das experiências e interações vivenciadas no cotidiano escolar, a criança apropria-se desses elementos, compreendendo e aprendendo a participar das relações que constituem esse contexto (PALACIOS; COLL; MARCHESI 1995).

De acordo com Tavares e Silva (2013):

> “A criança historicamente passou a ser vista como um ser social e, por conseguinte, a infância passou a serem reconhecidas juridicamente como etapa inicial da vida, para a qual é necessário respeito, instituída por uma cultura própria, por suas especificidades, suas necessidades de tratamentos e cuidados peculiares a essa fase da vida”. (TAVARES e SILVA, 2013, p.1).

Mediante as relações estabelecidas entre a criança e os adultos, especialmente com seus pais, desenvolvem-se inicialmente formas de obediência relacionadas à autoridade e ao receio de punições. Nesse período, a avaliação das ações tende a considerar principalmente suas consequências concretas, deixando em segundo plano as intenções que as motivaram.

Para Piaget, as relações marcadas pela autoridade dos adultos constituem exemplos de relações de coação social: “toda relação entre dois ou mais indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio”. (Piaget, 1965/1977, p. 226).

Entretanto, conforme a criança cresce e amplia suas experiências sociais, a compreensão acerca do respeito e das relações com os outros também se transforma. Piaget destaca justamente essa mudança ao afirmar: “Com a idade o respeito muda de natureza”. (Piaget, 1932/1992, p. 79).

Nas relações estabelecidas entre as próprias crianças, sobretudo entre aquelas que se reconhecem como iguais, desenvolvem-se formas de interação fundamentadas na cooperação e na troca de diferentes perspectivas. Nesse tipo de relação, não existe uma autoridade previamente estabelecida, possibilitando maior espaço para a negociação, o diálogo e a construção conjunta de regras. Piaget define a cooperação da seguinte maneira:

Toda relação entre dois ou mais indivíduos iguais ou que se percebem como iguais, ou seja, toda relação social na qual não intervém nenhum elemento de autoridade ou de prestígio. (Piaget, 1965/1977, p. 226).

Entre os 11 ou 12 anos de idade, segundo a perspectiva piagetiana, a criança passa a apresentar maior capacidade de realizar julgamentos morais próprios. Nesse processo, pode ocorrer o questionamento de determinados princípios da moral heterônoma, especialmente quando percebe que as regras podem ser modificadas mediante acordos entre os indivíduos. Tem-se, então, o início da passagem de uma moral baseada predominantemente na obediência para uma moral orientada pela autonomia.

Quando a criança vivencia situações nas quais é confrontada, estimulada à reflexão e incentivada a participar da busca por soluções, desenvolve gradativamente a capacidade de agir de forma mais autônoma, tornando-se capaz de lidar com determinadas situações e conflitos sem depender constantemente da intervenção de um adulto. Para que esse desenvolvimento moral ocorra de maneira positiva e produza resultados significativos, é necessário considerar o meio social no qual a criança está inserida e a forma como aspectos relacionados à autonomia são trabalhados em suas experiências cotidianas.

A autonomia não se restringe aos aspectos morais, envolvendo também dimensões emocionais, sociais e comportamentais. Nesse sentido, considerando que a criança passa grande parte de seu cotidiano no ambiente escolar, destaca-se a importância do papel desempenhado pelo professor na promoção de experiências que favoreçam o desenvolvimento da autonomia. Cabe ao educador proporcionar situações que possibilitem à criança exercer escolhas, refletir sobre suas ações, resolver conflitos e assumir responsabilidades progressivamente, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento integral, contemplando não apenas os aspectos intelectuais, mas também os sociais, afetivos, morais e comportamentais.

Para Piaget (1954, p. 535), as relações de amizade entre indivíduos que se reconhecem como iguais desempenham papel importante nesse desenvolvimento. A convivência permite compartilhar opiniões, preferências e valores, favorecendo a construção da reciprocidade e do respeito mútuo. Nesse sentido, a reciprocidade, inicialmente presente de maneira espontânea nas relações entre pares, constitui uma condição importante para o desenvolvimento de uma reciprocidade de caráter moral.

Conforme o autor: “A reciprocidade se torna obrigatória porque o respeito mútuo implica a necessidade da não-contradição moral: não se pode, ao mesmo tempo, valorizar seu parceiro e agir de modo a ser desvalorizado por ele”. (Piaget, 1954, p. 535).

Na perspectiva piagetiana, portanto, a capacidade de considerar e compreender diferentes pontos de vista constitui um elemento essencial para o desenvolvimento da reciprocidade moral. Respeitar o outro não significa necessariamente concordar com suas opiniões ou adotar seus valores, mas reconhecer que ele possui uma escala de valores própria e que esta merece consideração equivalente àquela atribuída aos próprios valores. Dessa forma, o respeito mútuo contribui para que o indivíduo reconheça tanto a si mesmo quanto ao outro como sujeitos dotados de valor moral. (Piaget, 1941/1977).

Wagner, Predebon e Falcke (2005, p. 23) apontam que as transformações nas relações familiares contribuem para o surgimento de novas formas de interação, valores e modelos de convivência entre pais e filhos. Embora reconheçam a família, especialmente os pais, como importante referência na construção e transmissão de valores, crenças e princípios educativos, os autores destacam que esse processo não ocorre exclusivamente no âmbito familiar. Outros espaços e grupos sociais, como a escola, a comunidade, o grupo de amigos e os meios de comunicação, também exercem influência significativa na formação das crianças. Dessa maneira, o processo educativo e o desenvolvimento infantil passam a ser responsabilidades compartilhadas entre a família e diferentes instituições e contextos sociais, entre os quais a escola assume papel de destaque.

A educação moral precisa ser considerada de maneira intencional no processo educativo, uma vez que envolve a construção e a compreensão de valores, normas e princípios que ultrapassam o cumprimento de regras estabelecidas legalmente. Nesse sentido, os limites inicialmente são apresentados à criança por meio de referências externas, pois ela ainda não possui condições de regular sozinha todas as suas ações e compreender as razões que justificam determinadas restrições. Assim, aquilo que inicialmente se apresenta como uma imposição externa precisa, gradativamente, ser compreendido e incorporado pela criança por meio de experiências e processos de construção.

É importante, portanto, compreender os limites não apenas como proibições impostas pelos adultos, mas como aprendizagens que se desenvolvem ao longo da formação da moralidade. Por meio das experiências vivenciadas no ambiente familiar e escolar, a criança amplia progressivamente sua capacidade de reconhecer regras, respeitar os outros e compreender os limites presentes nas relações sociais. Dessa forma, a construção da moralidade está diretamente relacionada às experiências educativas e às interações estabelecidas pela criança em seu cotidiano.

Com base nos estudos de Piaget (1994), a compreensão dos limites está relacionada ao desenvolvimento moral infantil, o qual se constitui a partir das relações sociais estabelecidas pela criança. As interações com os adultos, inicialmente marcadas pela autoridade e pelo respeito unilateral, contribuem para que a criança desenvolva formas de controle sobre suas ações e passe, gradualmente, a compreender as regras que orientam a convivência.

De acordo com Piaget (1994):

> “As relações de respeito unilateral e de coação, que se estabelecem espontaneamente entre o adulto e a criança, contribuem para a constituição de um primeiro tipo de controle lógico e moral [...]. Do ponto de vista intelectual, o respeito que a criança tem pelo adulto tem por efeito provocar o aparecimento de uma concepção anunciadora da noção de verdade: o pensamento deixa de afirmar simplesmente o que lhe agrada para se conformar com a opinião do ambiente”. (Piaget, 1994, p. 76).

Dessa perspectiva, os limites devem ser compreendidos como parte de um processo gradual de construção da moralidade infantil. Para Piaget (1996, p. 54), o desenvolvimento moral não ocorre de forma isolada, mas está relacionado às experiências sociais e às relações que a criança estabelece com

as pessoas que fazem parte de seu convívio. É por meio dessas interações que ela passa, progressivamente, de uma compreensão baseada na autoridade externa para formas mais autônomas de reflexão e regulação de suas próprias ações.

A construção dos limites está, portanto, diretamente relacionada ao processo de socialização e à capacidade de estabelecer relações de convivência pautadas no respeito. Ao longo desse percurso, a criança aprende não apenas a reconhecer suas próprias possibilidades e restrições, mas também a compreender e respeitar os limites das demais pessoas, desenvolvendo gradativamente maior autonomia e responsabilidade em suas relações sociais.

Pereira (2006, p. 4) destaca a importância da escola como mediadora no processo de construção da autonomia infantil, ressaltando que esta constitui uma preocupação presente tanto entre familiares quanto entre educadores envolvidos com a formação e o desenvolvimento das crianças. No âmbito educacional, a autonomia assume papel fundamental.

A perspectiva de Capra (1996, p. 39) também contribui para compreender o desenvolvimento infantil a partir de uma visão sistêmica, na qual a criança é considerada parte de uma rede de relações que envolve o ambiente, os sujeitos e as experiências vivenciadas. Para o autor, os sistemas vivos são constituídos por relações de interdependência, de modo que suas partes não podem ser compreendidas de forma isolada. Essa concepção pode ser relacionada ao contexto educacional, uma vez que o desenvolvimento da criança ocorre por meio das interações estabelecidas com seus pares, com os adultos e com o ambiente em que está inserida.

Nessa perspectiva, favorecer a autonomia infantil não significa apenas permitir que a criança realize determinadas ações sozinha, mas criar condições para que ela participe, faça escolhas, estabeleça relações e compreenda que suas ações também interferem no coletivo. A escola, portanto, constitui um espaço de convivência e aprendizagem no qual as crianças podem desenvolver gradualmente sua capacidade de participação, cooperação e tomada de decisões. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva sistêmica de Capra, ao considerar o indivíduo em constante relação com os diferentes sistemas dos quais participa, reconhecendo que o desenvolvimento humano é construído nas interações e na interdependência entre os sujeitos e o ambiente. (CAPRA, 1996, p. 39).

Cabe destacar, ainda, que a escola desempenha um papel essencial nesse processo de construção, uma vez que constitui um espaço privilegiado para favorecer o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças. Para isso, é necessário proporcionar oportunidades para que os educandos realizem escolhas, expressem suas preferências e participem ativamente das situações vivenciadas no cotidiano escolar. Tais experiências devem ser intencionalmente planejadas e mediadas pelos profissionais da educação, de modo que a escola atue como parceira e agente fundamental na promoção do desenvolvimento progressivo da autonomia infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as leituras realizadas no presente estudo, podemos perceber que a escola é espaço para a socialização dos alunos e exerce grande influência sobre a formação de sua autonomia.

A autonomia pode ser compreendida como um processo gradual de construção de conhecimentos e significados, possibilitado pelas experiências, pelas interações e pelo compartilhamento de saberes. Nesse percurso, a mediação do professor assume papel fundamental, uma vez que cabe a ele favorecer o acesso aos conhecimentos e aos elementos culturais, orientando a criança na compreensão e na atribuição de sentido às experiências vivenciadas. Assim, a autonomia não se caracteriza pela ausência de intervenção do educador, mas pela criação de condições para que o estudante desenvolva, progressivamente, a capacidade de pensar, escolher, posicionar-se e agir de maneira consciente e responsável diante do mundo.

As relações interpessoais vivenciadas na escola podem contribuir para a formação da autonomia dos alunos e, por isso, deve ser preocupação da instituição escolar buscar formas de propiciar vivências e experiências em que crianças e adolescentes possam se expressar e se desenvolver, aprendendo a conviver em harmonia, além dos conhecimentos escolares do provenientes do currículo.

O desenvolvimento da autonomia infantil não ocorre de forma imediata, mas constitui um processo contínuo, construído a partir das experiências e relações estabelecidas pela criança ao longo de seu percurso educativo. Nesse sentido, uma prática pedagógica que reconheça a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem contribui para que ela desenvolva, gradativamente, maior segurança para posicionar-se, tomar decisões e assumir responsabilidades diante de suas ações.

REFERÊNCIAS

AVILA, Myriam Sela Jayme. **A Identidade e Autonomia em Construção na Educação Infantil.** São Paulo, 2008.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** São Paulo: Cultrix, 1996.

PALACIOS, Jesús; COLL, C.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança.** São Paulo: Summus, 1994.

---------- Os Procedimentos da Educação Moral. In: MACEDO, L. de (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

TAVARES, Keilla Mara Soares; SILVA, Rita de Cássia Melém Da. **Currículo na Educação Infantil: um Diálogo Entre Propostas e Práticas.** Revista do Difere, v. 3, n.5, jun/2013.

WAGNER, A.; PREDEBON, J.; & FALCKE, D. Transgeneracionalidade e educação: como se perpetua a família? In: WAGNER, A. **Como se perpetua a família? A transmissão dos modelos familiares.** Porto Alegre: Edipucrs, 2005.



A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

INCLUSIVE EDUCATION AND CONTEMPORARY CHALLENGES

TAYSA GOMES DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE (**2022**); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Email: taysagomes20@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho acadêmico teve como foco a análise das dificuldades existentes no campo da educação inclusiva. Para a realização do estudo, foi adotada uma metodologia baseada na revisão de literatura, permitindo investigar as vivências de docentes e estudantes inseridos nesse contexto educacional. Os dados obtidos evidenciaram diversos obstáculos, entre eles a insuficiência de materiais apropriados, limitações estruturais e a necessidade de aprimoramento profissional voltado ao atendimento das especificidades dos educandos. Diante desse cenário, verificou-se a importância da implementação de ações governamentais mais consistentes e de iniciativas permanentes de qualificação dos profissionais da educação, com o propósito de assegurar equidade, participação e aprendizagem a todos os estudantes. Entre as décadas de 1950 e 1960, ocorreram transformações significativas nas concepções sociais e educacionais, impulsionadas pela valorização da dignidade humana e pela defesa dos direitos fundamentais. Nesse período, familiares passaram a questionar a ausência de seus filhos nos espaços escolares regulares, enquanto especialistas da área demonstravam insatisfação com os resultados obtidos pelos modelos vigentes de atendimento educacional. Atualmente, tornou-se possível defender uma proposta pedagógica acessível a todos, fundamentada no respeito às particularidades individuais e na valorização das diferenças. Esse modelo contempla múltiplas alternativas, metodologias

diversificadas e mecanismos de suporte capazes de responder às distintas demandas apresentadas pelos estudantes.
Palavras-chave: Inclusão Educacional; Equidade; Diversidade.

ABSTRACT

This academic study focused on analyzing the challenges within the field of inclusive education. A literature review methodology was adopted to investigate the experiences of teachers and students within this educational context. The data revealed various obstacles, including a lack of appropriate materials, structural limitations, and the need for professional development aimed at addressing students' specific needs. Given this scenario, the study highlights the importance of implementing more robust government actions and ongoing professional training initiatives to ensure equity, participation, and learning for all students. Significant shifts in social and educational perspectives occurred between the 1950s and 1960s, driven by an emphasis on human dignity and the defense of fundamental rights. During this period, families began to question their children's exclusion from mainstream schools, while specialists expressed dissatisfaction with the outcomes of existing educational service models. Today, it is possible to advocate for a pedagogical approach accessible to all—one grounded in respect for individual characteristics and the valuing of differences. This model encompasses a range of alternatives, diverse methodologies, and support mechanisms capable of meeting the varied needs of students.

Keywords: Educational Inclusion; Equity; Diversity.

INTRODUÇÃO

A perspectiva inclusiva ultrapassa antigos modelos que separavam ou classificavam os alunos segundo suas características específicas. Em seu lugar, propõe-se uma cultura de acolhimento pleno, na qual cada estudante é reconhecido e respeitado em sua singularidade, independentemente de suas condições ou necessidades.

Essa concepção está alinhada às mudanças promovidas nas políticas educacionais contemporâneas, que passaram a valorizar a pluralidade humana como um elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a diversidade deixa de ser vista como um desafio isolado e passa a constituir um princípio essencial para a construção de uma educação mais justa, democrática e participativa.

A perspectiva curricular voltada à inclusão defende que qualquer estudante pode encontrar barreiras durante sua trajetória escolar. Sob essa ótica, as dificuldades apresentadas pelos educandos devem ser compreendidas como oportunidades para reavaliar e aperfeiçoar as práticas pedagógicas. As transformações decorrentes desse processo contribuem para a criação de ambientes de aprendizagem mais acessíveis e eficientes para toda a comunidade escolar. Nesse cenário, é indispensável que os docentes recebam suporte institucional e profissional para implementar ações pedagógicas que contemplem a diversidade presente nas salas de aula.

A educação inclusiva pressupõe o envolvimento coletivo de todos os participantes do ambiente escolar. Educadores, estudantes e demais atores da comunidade educativa compartilham responsabilidades, constroem conhecimentos de forma colaborativa e desenvolvem estratégias que respeitam as características e particularidades individuais de cada aluno.

Entretanto, as instituições de ensino enfrentam desafios significativos diante das demandas contemporâneas. Muitas escolas ainda encontram dificuldades para responder adequadamente às diferentes necessidades apresentadas pelos estudantes, especialmente em contextos marcados por múltiplas vulnerabilidades sociais, emocionais e cognitivas. A presença de alunos com deficiências, altas habilidades, transtornos do neurodesenvolvimento, dificuldades de aprendizagem e outras condições específicas exige novos modelos de organização, apoio e acompanhamento educacional.

Além disso, a atuação isolada da escola mostra-se insuficiente para atender à complexidade dessas demandas. Torna-se fundamental o estabelecimento de parcerias permanentes com famílias, organizações sociais, instituições públicas e demais setores da comunidade. Esse trabalho integrado deve acompanhar o indivíduo em todas as etapas da vida, abrangendo não apenas a educação formal, mas também a qualificação profissional, a inserção no mercado de trabalho, o acesso à cultura, ao lazer, à moradia e à participação social.

Nas últimas décadas, tem crescido o entendimento de que os sistemas educacionais precisam passar por processos de renovação. A proposta consiste em construir instituições mais participativas, acolhedoras e comprometidas com a igualdade de oportunidades. Esse movimento busca consolidar um modelo educacional capaz de atender todos os estudantes, independentemente de suas características, condições pessoais ou formas de aprendizagem.

Nesse contexto, a inclusão não deve ser compreendida apenas como uma tendência pedagógica, uma área de investigação ou uma simples adequação curricular. Trata-se de um princípio ético e social que valoriza a dignidade humana e busca ampliar as oportunidades de desenvolvimento para todos. Seu propósito é assegurar que cada indivíduo tenha acesso aos mesmos recursos, direitos e possibilidades de participação, fortalecendo sua autonomia e qualidade de vida.

Dessa forma, promover a inclusão significa ampliar escolhas, disponibilizar apoios adequados e organizar práticas educacionais que atendam às necessidades específicas de cada estudante. O resultado esperado é a construção de uma escola mais democrática, eficiente e comprometida com a participação de todos.

Em síntese, a educação inclusiva representa um compromisso coletivo com os objetivos da educação e com os valores de uma sociedade mais justa. Seu foco principal é garantir o direito de pertencimento, combatendo qualquer forma de exclusão e fortalecendo uma cultura baseada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade humana.

ESCOLAS INCLUSIVAS

As escolas inclusivas surgem como resposta à necessidade de reorganizar os sistemas educacionais para atender adequadamente à pluralidade existente entre os estudantes. Esse modelo exige modificações tanto nos aspectos administrativos quanto nas práticas pedagógicas, visando assegurar condições de aprendizagem para todos os alunos.

Uma das principais finalidades dessas instituições é criar espaços educativos capazes de promover o desenvolvimento acadêmico e social de forma equitativa. Para isso, torna-se essencial repensar a organização das salas de aula, os métodos de ensino e a gestão escolar, de modo que todos os profissionais atuem em direção a objetivos comuns.

As instituições comprometidas com a inclusão destacam-se pela capacidade de estimular valores como solidariedade, cooperação e respeito mútuo. Nessa proposta, educadores, estudantes e famílias assumem responsabilidades compartilhadas na construção de uma comunidade escolar acolhedora e participativa. Esse processo exige a superação de modelos tradicionais que historicamente promoveram segregações e limitações ao acesso ao conhecimento.

Entre os elementos fundamentais para a consolidação de uma escola inclusiva estão a liderança participativa, o engajamento da comunidade escolar, o planejamento coletivo, a reflexão permanente sobre as práticas pedagógicas e a formação continuada dos profissionais da educação. Esses fatores favorecem a criação de ambientes mais receptivos às diferenças e mais preparados para responder às necessidades dos estudantes.

O objetivo central desse modelo é desenvolver um sistema educacional capaz de reconhecer e respeitar as singularidades de cada indivíduo. Para isso, é necessário fortalecer uma cultura de cooperação, estimular o compartilhamento de experiências e ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

Outro aspecto relevante refere-se à substituição de práticas classificatórias por abordagens que valorizem a participação plena dos estudantes. O suporte necessário ao processo educativo não deve ocorrer por meio da segregação, mas sim através da oferta de recursos, serviços especializados e acompanhamento contínuo dentro dos espaços educativos comuns.

As escolas inclusivas também se caracterizam pela valorização da responsabilidade coletiva, da convivência harmoniosa e do apoio recíproco. Nesse ambiente, a diversidade é compreendida como um fator enriquecedor do processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e acadêmicas.

Além disso, essas instituições promovem adaptações curriculares, metodologias flexíveis e práticas pedagógicas interativas que favorecem a participação ativa dos estudantes. O trabalho docente torna-se mais dinâmico e reflexivo, permitindo ajustes constantes conforme as necessidades identificadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

A transformação proposta pela inclusão escolar representa uma inovação educacional que envolve toda a comunidade. Gestores, professores, familiares e alunos são convidados a participar ativamente da construção de uma escola mais acessível, equitativa e comprometida com o sucesso de todos.

Entre as estratégias frequentemente associadas a esse modelo destacam-se a capacitação profissional permanente, a articulação entre diferentes serviços de apoio, a valorização da escola como espaço comunitário e a implementação de redes de suporte capazes de atender às demandas individuais dos estudantes.

As principais características das escolas inclusivas incluem o acolhimento das diferenças, a flexibilização curricular, o trabalho colaborativo entre profissionais, a participação das famílias e a oferta de apoio pedagógico e social. Tais elementos contribuem para a construção de ambientes educativos mais humanizados e preparados para lidar com a diversidade.

Por fim, a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva depende da existência de recursos adequados, equipes de apoio qualificadas, metodologias inovadoras e relações interpessoais pautadas pela empatia e pelo respeito. Acima de tudo, exige o compromisso de garantir que nenhum estudante se sinta excluído, invisibilizado ou privado de oportunidades educacionais.

Em uma sociedade cada vez mais plural e multicultural, a educação inclusiva constitui um caminho indispensável para promover compreensão, solidariedade, flexibilidade e justiça social, assegurando que a diversidade seja reconhecida como um valor essencial para o desenvolvimento humano e para a construção de uma educação de qualidade para todos.

O RESPEITO COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A convivência com as diferenças constitui uma característica inerente à sociedade contemporânea. No ambiente escolar, essa realidade tornou-se ainda mais evidente, uma vez que o modelo baseado na uniformidade dos estudantes deu lugar a contextos marcados pela pluralidade de experiências, capacidades e formas de aprendizagem. Diante desse cenário, torna-se necessário compreender que a educação inclusiva não se destina exclusivamente às pessoas com deficiência, mas representa uma proposta pedagógica voltada à garantia do acesso, da participação e do desenvolvimento de todos os estudantes em condições de equidade.

Quando crianças crescem em espaços que favorecem o contato cotidiano com indivíduos que apresentam diferentes características físicas, sensoriais, cognitivas ou comportamentais, passam a perceber a diversidade como um aspecto natural das relações humanas. Nesse contexto, a presença de pessoas com distintas condições deixa de ser encarada como algo excepcional e passa a ser compreendida como parte legítima da convivência social.

Segundo os princípios da educação inclusiva, a escola deve criar condições para que cada estudante seja valorizado em sua singularidade. Mais do que promover resultados acadêmicos satisfatórios, as instituições educacionais precisam assegurar o bem-estar, o sentimento de pertencimento e a participação efetiva de todos os alunos. Embora os sistemas de ensino sejam orientados por ideais de igualdade, justiça e excelência educacional, ainda permanecem inúmeros obstáculos que dificultam a concretização desses objetivos.

Por essa razão, as políticas educacionais devem priorizar ações voltadas à qualificação profissional dos educadores, preparando-os para atuar em contextos marcados pela diversidade. A formação docente deve contemplar conhecimentos, estratégias e metodologias que permitam o atendimento adequado das diferentes demandas presentes nas salas de aula contemporâneas.

Apesar dos avanços alcançados nas últimas décadas, ainda existem barreiras que comprometem o exercício pleno do direito à educação para estudantes com necessidades específicas. Muitas instituições de ensino continuam apresentando limitações estruturais e pedagógicas que dificultam a participação desses alunos em igualdade de condições com os demais colegas.

Embora a Declaração de Salamanca tenha representado um marco internacional na defesa da educação para todos, sua efetiva materialização permanece como um desafio. Mesmo após décadas de discussões e avanços legislativos, persistem dificuldades relacionadas à implementação de práticas verdadeiramente inclusivas nos sistemas educacionais brasileiros.

Entre os desafios mais frequentemente apontados destaca-se a preparação insuficiente de profissionais da educação para lidar com a diversidade existente no ambiente escolar. A legislação educacional brasileira reconhece a necessidade de formação específica para o atendimento educacional especializado, reforçando a importância de preparar os docentes para os novos paradigmas educacionais fundamentados na inclusão e no respeito às diferenças.

Visando responder às demandas da sociedade atual, foram desenvolvidas diretrizes voltadas à formação de professores da educação básica, estabelecendo competências e conhecimentos necessários para a atuação em contextos educacionais diversos. Essas orientações evidenciam que a prática docente deve considerar as particularidades dos estudantes, reconhecendo que cada indivíduo possui ritmos, potencialidades e necessidades distintas.

Nesse sentido, torna-se fundamental desenvolver processos formativos capazes de fortalecer práticas pedagógicas flexíveis e inclusivas. A diversidade não deve ser percebida como obstáculo à aprendizagem, mas como elemento enriquecedor do processo educativo e das relações construídas no espaço escolar.

Diversos estudos evidenciam que muitos professores ainda se sentem inseguros diante do desafio de atender adequadamente alunos com necessidades específicas. Essa realidade é frequentemente associada a lacunas presentes na formação inicial e à escassez de oportunidades de aperfeiçoamento profissional direcionadas à educação inclusiva.

Pesquisas realizadas em diferentes regiões do país demonstram que, embora os educadores reconheçam a relevância da inclusão escolar, muitos relatam sentir-se despreparados para responder às demandas apresentadas pelos estudantes que necessitam de apoio diferenciado. Tal situação revela a necessidade de investimentos contínuos em programas de capacitação e acompanhamento profissional.

Outro aspecto frequentemente identificado está relacionado à existência de crenças limitantes acerca das capacidades dos alunos com deficiência. Em alguns contextos, ainda prevalecem percepções

que subestimam o potencial de desenvolvimento desses estudantes, dificultando a promoção de práticas pedagógicas que estimulem sua autonomia e participação efetiva.

Além das questões ligadas à formação docente, pesquisas apontam problemas relacionados à infraestrutura das instituições de ensino. Muitas escolas ainda não dispõem de recursos físicos adequados para acolher estudantes com diferentes necessidades educacionais, comprometendo a efetividade das ações de inclusão.

Entre os fatores apontados pelos profissionais da educação encontram-se a superlotação das salas de aula, a insuficiência de recursos pedagógicos especializados e a carência de equipes multidisciplinares de apoio. Essas condições dificultam a realização de um trabalho educacional que contemple adequadamente a diversidade presente no ambiente escolar.

É importante destacar que a responsabilidade pela educação inclusiva não pode ser atribuída exclusivamente aos professores. O sucesso desse processo depende da atuação articulada entre governos, gestores, profissionais da educação, famílias e demais setores da sociedade. Somente por meio de políticas públicas consistentes e investimentos adequados será possível garantir os recursos necessários para que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

A acessibilidade também constitui elemento fundamental para a consolidação da inclusão escolar. Entretanto, esse conceito vai muito além da instalação de rampas de acesso. Trata-se de um conjunto de medidas destinadas a eliminar barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que possam restringir a participação dos estudantes.

Dessa forma, as instituições educacionais devem ser planejadas para atender às necessidades de diferentes perfis de alunos. Isso inclui a disponibilidade de sanitários adaptados, espaços amplos para circulação, salas de recursos multifuncionais, materiais acessíveis, tecnologias assistivas e equipes de apoio especializadas.

Apesar dos avanços observados nos últimos anos, os dados educacionais demonstram que uma parcela significativa das escolas brasileiras ainda carece de infraestrutura adequada para atender estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida. Essa realidade evidencia a necessidade de ampliar os investimentos destinados à acessibilidade e ao fortalecimento das políticas de inclusão.

Em síntese, o respeito às diferenças constitui um dos pilares da educação inclusiva. Construir escolas verdadeiramente inclusivas significa reconhecer a diversidade como valor humano, promover igualdade de oportunidades e assegurar que todos os estudantes tenham condições de desenvolver plenamente suas capacidades. Mais do que garantir o acesso à escola, a inclusão exige a criação de ambientes acolhedores, acessíveis e comprometidos com a participação efetiva de cada indivíduo no processo educativo.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A preparação dos profissionais da educação para atuar em contextos inclusivos exige o desenvolvimento de conhecimentos, competências e estratégias pedagógicas capazes de atender às

diferentes formas de aprendizagem existentes no ambiente escolar. Para que o processo de ensino aconteça de maneira efetiva, torna-se necessário adotar metodologias diversificadas, respeitando as características individuais de cada estudante e considerando seus conhecimentos prévios, potencialidades e necessidades específicas.

Além dos aspectos pedagógicos, a qualificação docente requer o fortalecimento da capacidade de atuação colaborativa. O trabalho integrado entre educadores, especialistas, gestores e demais profissionais possibilita uma compreensão mais ampla das demandas dos alunos e favorece a construção de intervenções que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse contexto, a escola deve constituir-se como um espaço acessível, acolhedor e comprometido com a valorização da diversidade, oferecendo condições adequadas para o atendimento de alunos com diferentes perfis e necessidades.

Outro elemento fundamental para o sucesso das práticas inclusivas é a participação da família. O envolvimento familiar contribui significativamente para o desenvolvimento acadêmico e social do estudante, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade. A falta de informação sobre determinadas condições, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), frequentemente gera inseguranças e dificuldades para os responsáveis, tornando ainda mais necessária a construção de redes de apoio e orientação.

Ao analisar a trajetória da educação inclusiva no Brasil, observa-se que o processo de consolidação desse modelo educacional tem ocorrido de forma gradual. Embora importantes avanços legais e institucionais tenham sido alcançados, ainda persistem desafios relacionados à superação de concepções tradicionais e à reorganização das práticas pedagógicas. Muitas instituições de ensino continuam demonstrando dificuldades para lidar plenamente com a diversidade presente em suas salas de aula.

Historicamente, os sistemas educacionais conviveram com práticas que contribuíram para a separação de grupos considerados diferentes. Entretanto, a ampliação dos debates sobre direitos sociais e igualdade de oportunidades impulsionou transformações significativas nas políticas públicas educacionais. Como resultado, foram implementadas iniciativas destinadas a identificar de forma mais precisa as diferentes necessidades dos estudantes, permitindo o desenvolvimento de ações mais adequadas às suas demandas.

Dentre os desafios contemporâneos da prática docente destaca-se a necessidade do trabalho coletivo. A construção de uma educação inclusiva não depende exclusivamente da atuação individual do professor, mas do comprometimento de toda a comunidade escolar. Gestores, famílias, equipes multidisciplinares e profissionais de apoio devem atuar de maneira articulada para garantir o acesso, a permanência e o sucesso educacional dos estudantes.

> À medida que a convivência com a diversidade se torna cada vez mais frequente na sociedade, cresce também a necessidade de fortalecer a parceria entre escola e família. Essa colaboração possibilita a criação de estratégias conjuntas que favorecem o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos alunos, contribuindo para uma formação mais completa e significativa. (MANTOAN, 2010, p. 13).

Sob a perspectiva inclusiva, é necessário refletir continuamente sobre o papel das instituições de ensino diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes. Em muitos casos, as limitações encontradas no processo de aprendizagem são atribuídas exclusivamente ao aluno, enquanto poucas vezes são analisadas as condições oferecidas pela escola para promover sua participação efetiva. Essa mudança de olhar é fundamental para a construção de práticas educacionais mais justas e democráticas.

> A defesa da inclusão está diretamente relacionada ao reconhecimento do direito de cada indivíduo expressar sua singularidade sem sofrer discriminação ou exclusão. Nesse sentido, a educação deve abandonar modelos excessivamente centrados em resultados padronizados e adotar abordagens que valorizem as diferentes formas de aprender, assegurando igualdade de oportunidades para todos os estudantes. (DÍEZ, 2010, p. 21).

Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, os educadores ainda enfrentam diversos obstáculos na implementação de práticas inclusivas.

Essas dificuldades demonstram que a inclusão não deve ser entendida apenas como a presença física do estudante na escola. Trata-se de um processo amplo que exige transformações organizacionais, pedagógicas e culturais capazes de garantir condições efetivas de aprendizagem e participação.

Dessa forma, torna-se necessário repensar a estrutura das instituições educacionais, bem como os métodos utilizados no ensino. A busca por uma educação de qualidade para todos requer a adoção de práticas que respeitem as diferenças individuais e promovam oportunidades equivalentes de desenvolvimento.

Nesse contexto, destaca-se a importância da pedagogia adaptativa, cuja finalidade consiste em adequar os processos educativos às necessidades específicas dos estudantes. Essa abordagem procura remover barreiras à aprendizagem, oferecendo recursos, estratégias e formas de acompanhamento que favoreçam a construção do conhecimento de maneira significativa.

A educação inclusiva fundamentada na pedagogia adaptativa reconhece que cada aluno possui características próprias e aprende de forma singular. Por essa razão, valoriza a flexibilização curricular, a personalização do ensino e a adoção de metodologias que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Para que essa proposta se concretize, torna-se indispensável a atuação de equipes multiprofissionais compostas por educadores, psicólogos, terapeutas, especialistas e demais profissionais de apoio. O trabalho integrado desses agentes possibilita a elaboração de estratégias específicas, o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes e a construção de ambientes mais favoráveis à aprendizagem.

Em síntese, a formação docente constitui um dos pilares da educação inclusiva. Investir na qualificação dos profissionais, fortalecer o trabalho colaborativo, ampliar os recursos disponíveis e promover a participação das famílias são medidas essenciais para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. Mais do que assegurar a presença do aluno na escola, a

inclusão pressupõe criar condições para que ele participe plenamente do processo educativo, desenvolva suas potencialidades e exerça sua cidadania de forma autônoma e digna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva consolidou-se como uma das principais diretrizes dos sistemas educacionais contemporâneos, fundamentada no princípio de que todas as pessoas devem ter garantido o acesso ao ensino em ambientes escolares comuns, independentemente de suas características, limitações ou potencialidades. Essa perspectiva contempla estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e demais necessidades específicas, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade humana.

As evidências analisadas ao longo desta pesquisa demonstram que a convivência em espaços educacionais inclusivos favorece não apenas o desenvolvimento intelectual, social, emocional e físico dos alunos que necessitam de apoio especializado, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para viver em uma sociedade plural. A interação entre diferentes indivíduos fortalece valores como respeito, solidariedade e cooperação, elementos indispensáveis para a construção de uma cultura mais democrática.

Durante a investigação, foram identificados diversos aspectos relacionados à inclusão na Educação Infantil. Embora o Brasil possua um conjunto significativo de legislações e normativas destinadas à garantia do direito à educação para todos, observa-se que a efetivação dessas diretrizes ainda enfrenta limitações na prática cotidiana das instituições escolares. A existência de respaldo legal, por si só, não assegura a plena participação dos estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas.

Entre os principais desafios encontrados destacam-se a insuficiência de formação especializada para os profissionais da educação, o elevado número de estudantes por turma e as deficiências estruturais observadas em muitas unidades de ensino. Tais fatores dificultam a implementação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas e comprometem a oferta de um atendimento adequado às diferentes demandas presentes no ambiente escolar.

Diante dessa realidade, torna-se imprescindível a ampliação de investimentos em políticas públicas voltadas ao fortalecimento da inclusão educacional. É necessário garantir recursos materiais, acessibilidade, formação continuada para os docentes, equipes de apoio especializadas e condições estruturais que favoreçam a participação plena dos estudantes. Somente por meio de ações articuladas entre governo, escola, família e sociedade será possível transformar os princípios da inclusão em experiências concretas de aprendizagem e desenvolvimento.

Conclui-se, portanto, que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige compromisso coletivo e ações permanentes que assegurem não apenas o acesso à escola, mas também a permanência, a participação e o sucesso educacional de todos os alunos. Dessa forma, será possível

concretizar os princípios estabelecidos pela Constituição Federal, promovendo uma educação equitativa, acessível e de qualidade, capaz de respeitar as diferenças e valorizar o potencial de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. (1995). **Necessidades educacionais em sala de aula**. Guia para formação de professores. Narcea

AINSCOW, M. (1999). **Alcançando todos os alunos: alguns desafios e oportunidades**. Siglo Cero, 30(1), 181, 37-49

ARNAIZ, P. (1996). **As escolas são para todos**. Siglo Cero, 27(2), 16, 25-34.

ARNÁIZ, P. (1997). **Integração, segregação, inclusão.** In P. ARNÁIZ e R. De HARO (Eds.), 10 anos de integração na Espanha: análise da realidade e perspectivas futuras (pp. 313-35). Universidade de Múrcia.

ARNÁIZ, P. (1999). **Currículo e atenção à diversidade**. In M. Á. VERDUGO e B. JORDÁN De URRÍES (Coords.), Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (pp. 15-39). Amaru.

ARNÁIZ, P. & ORTIZ, M. C. (1997). **O direito à educação inclusiva**. In A. Sánchez e J. A. Torres (Coords.), Educación Especial I. Uma perspectiva curricular, organizacional e profissional (pp. 191-207). Pirâmide.

BELISÁRIO, J. **Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP. 2005.JG.

BIAGGIO, Rita de. **A Inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas**. Revista Criança do professor de educação infantil. MEC, Brasília-DF, 2007, P. 19-26. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>. Acesso em 01 jul.2025.

BRON, H. & SMITH, H. (1996). **Normalização. Um leitor para os anos noventa**. Routledge.

DÍEZ, Anabel Moriña. **Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.** Tradução Grupo Solucion-SP. Inclusão, Revista da Educação Especial. Brasília, 2010. Vol. 5, nº. 1, p. 16-25.

FERGUSON, D (1995). **Celebrando a diversidade. Uma resposta**. Educação Corretiva e Especial, 16, 199-202

FUCHS, D. & FUCHS, L. (1994). **Escolas inclusivas. Movimento e a radicalização da Reforma da Educação Especial.** Crianças Excepcionais, 60(4), 294-309

GARCÍA, C. (1999). **Diversidade e inclusão. Em A. Sánchez Palomino et al., Os desafios da educação especial no limiar do século XXI.** Actas de las XVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial (pp. 11-31). Universidade de Almería.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais.** São Paulo: Scipione, 1988.

MEC-UNESCO. (1995). **Relatório Final. Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais.** Acesso e qualidade.

O'BRIEN, J., FOREST, M., SNOW, J. e PEARPOINT, J. (1989). **Ação para inclusão. Como melhorar as escolas acolhendo crianças com necessidades especiais em salas de aula regulares.** A Imprensa do Frontier College.

O'HANLON, Ch. (1995). **Educação Inclusiva na Europa**. David Fulton.

ORTIZ, M. C. (1996). **Das necessidades educacionais especiais à inclusão**. Siglo Cero, 27(2), 164, 5-13.

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.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (Eds.). (1992). **Considerações curriculares em salas de aula inclusivas. Facilitando a aprendizagem para todos os alunos**. Brookes

UNESCO. (1994). **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Educação Especial: Acesso e Qualidade. Autor.



COMBATE À VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

COMBAT VIOLENCE IN EVERYDAY SCHOOL LIFE

THIAGO DI LORENZO FERRARI
Graduação em Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura) pela Universidade de São Paulo (2016); Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Ciências – na Rede Municipal de Educação de São Paulo; Professor de Ensino Fundamental e Médio – Ciências / Tecnologia e Inovação – na Rede Estadual de Educação de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo analisa a violência no cotidiano escolar, compreendendo-a como um fenômeno complexo relacionado a fatores históricos, sociais, culturais e institucionais. Por meio de revisão bibliográfica e de um relato reflexivo fundamentado na experiência docente na Rede Municipal de Educação de São Paulo, são discutidas diferentes manifestações da violência, como bullying, cyberbullying, agressões verbais, psicológicas, físicas e patrimoniais, além de racismo e xenofobia. O estudo aborda a influência das desigualdades sociais e das heranças autoritárias brasileiras nas relações escolares, considerando também os desafios decorrentes da vulnerabilidade social, das barreiras linguísticas e da fragilização do sentimento de pertencimento. A realidade local é apresentada como um contexto que demanda práticas pedagógicas sensíveis às condições de vida dos estudantes e à valorização da memória e da identidade territorial. Por fim, são discutidas possibilidades de enfrentamento da violência, com destaque para a formação docente, o acolhimento intercultural, a mediação de conflitos, a escuta ativa e a participação da comunidade escolar. Conclui-se que a construção de ambientes escolares seguros, inclusivos e democráticos requer ações contínuas e coletivas, capazes de fortalecer vínculos, prevenir violências e promover o respeito às diferenças e aos direitos humanos.

Palavras-chave: Violência escolar; Cotidiano escolar; Convivência democrática; Vulnerabilidade social; Pertencimento escolar.

ABSTRACT

This article analyzes violence in everyday school life, understanding it as a complex phenomenon related to historical, social, cultural and institutional factors. Through a bibliographical review and a reflective report based on teaching experience in the Municipal Education Network of São Paulo, different manifestations of violence are discussed, such as bullying, cyberbullying, verbal, psychological, physical and property aggression, as well as racism and xenophobia. The study addresses the influence of social inequalities and Brazilian authoritarian legacies on school relationships, also considering the challenges arising from social vulnerability, language barriers and the weakening of the feeling of belonging. The local reality is presented as a context that demands pedagogical practices that are sensitive to students' living conditions and the valorization of memory and territorial identity. Finally, possibilities for confronting violence are discussed, with emphasis on teacher training, intercultural reception, conflict mediation, active listening and the participation of the school community. It is concluded that the construction of safe, inclusive and democratic school environments requires continuous and collective actions, capable of strengthening bonds, preventing violence and promoting respect for differences and human rights.

Keywords: School violence; School daily life; Democratic coexistence; Social vulnerability; School belonging.

INTRODUÇÃO

A violência no cotidiano escolar constitui um fenômeno complexo, que não pode ser compreendido apenas como resultado de comportamentos individuais ou de episódios isolados de agressão. A escola é uma instituição social atravessada por valores, desigualdades, disputas de poder e formas de convivência presentes na sociedade. Nesse sentido, as manifestações de violência que ocorrem em seu interior relacionam-se tanto às experiências e trajetórias dos sujeitos quanto às condições históricas e sociais que estruturam as relações. Refletir sobre esse tema exige, portanto, considerar a violência em suas dimensões física, verbal, psicológica, simbólica e patrimonial, bem como reconhecer que práticas discriminatórias podem ser naturalizadas nas interações cotidianas.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a violência no cotidiano escolar, considerando suas diferentes manifestações, seus possíveis impactos nas relações educativas e sua relação com as dinâmicas sociais mais amplas. Como objetivo específico, busca-se apresentar e refletir sobre aspectos da realidade vivenciada em uma escola da Rede Municipal de Educação de São Paulo, a partir de minha experiência profissional como docente. Esse recorte pretende aproximar a discussão teórica das situações concretas que atravessam o cotidiano escolar, contribuindo para a compreensão de como a violência pode se expressar nas relações, nos comportamentos e nas práticas observadas em minha prática docente.

A escolha do tema justifica-se, portanto, pela relevância da construção de ambientes escolares seguros, acolhedores e favoráveis à aprendizagem, à convivência democrática e ao desenvolvimento integral dos estudantes. A violência, em suas diferentes formas, pode comprometer os vínculos entre os sujeitos, interferir no processo de ensino e aprendizagem e fragilizar o sentimento de pertencimento à escola. Além disso, a naturalização de atitudes agressivas ou discriminatórias pode dificultar seu reconhecimento e enfrentamento. Nesse sentido, discutir a violência escolar a partir da literatura e de um contexto concreto da rede pública municipal constitui uma oportunidade de ampliar a compreensão do fenômeno e de favorecer a reflexão sobre os desafios enfrentados pelos profissionais da educação. A análise da realidade de uma escola específica não pretende representar, de forma generalizada, todas as escolas da Rede Municipal de São Paulo, mas contribuir para o debate por meio de um recorte situado e vinculado à prática docente.

A partir dessas considerações, o problema que orienta este estudo pode ser formulado da seguinte maneira: como a violência se manifesta no cotidiano escolar e de que maneira suas diferentes expressões podem ser compreendidas e enfrentadas a partir da realidade vivenciada na Rede Municipal de Educação de São Paulo? Essa questão direciona a discussão para além dos episódios explícitos de agressão, considerando também práticas cotidianas que podem ser naturalizadas, silenciadas ou pouco reconhecidas como formas de violência.

Para desenvolver essa reflexão, o artigo parte de uma abordagem bibliográfica sobre a violência no cotidiano escolar, mobilizando estudos que discutem suas manifestações, características e impactos. Em seguida, aproxima essa discussão da realidade em uma escola, por meio de um relato reflexivo relacionado à experiência docente. Essa articulação entre referencial teórico e contexto profissional busca oferecer uma visão ampla do fenômeno, reconhecendo sua complexidade e a necessidade de compreendê-lo em suas dimensões sociais, relacionais e institucionais, bem como refletir sobre horizontes possíveis para o enfrentamento aos diversos tipos de violência.

CONTEXTO HISTÓRICO NO BRASIL

A formação histórica brasileira oferece elementos importantes para essa análise. Em *Sobre o autoritarismo brasileiro*, Schwarcz (2019) examina como estruturas historicamente constituídas — entre elas a escravidão, o mandonismo, o patrimonialismo, o racismo e as desigualdades persistentes — contribuíram para a manutenção de relações hierárquicas e autoritárias no país. Essas heranças não permanecem restritas ao passado: atualizam-se em práticas sociais que estabelecem quem pode exercer poder, quem é reconhecido como sujeito de direitos e quais formas de desigualdade são toleradas ou silenciadas. Assim, o autoritarismo pode ser compreendido não somente como característica de regimes políticos, mas também como uma lógica de relações que admite a imposição da vontade, a desvalorização do outro e a naturalização de privilégios.

No espaço escolar, tais marcas podem aparecer em relações assimétricas, em atitudes de intolerância às diferenças e na legitimação de práticas de humilhação, exclusão ou silenciamento. Isso não significa estabelecer uma relação automática entre a história nacional e cada episódio de violência escolar, mas reconhecer que a escola não está isolada dos processos sociais mais amplos. Salles et al. (2008) destacam que preconceitos, estigmas e relações de poder atravessam as interações escolares, podendo produzir segregação, exclusão e indiferença. Para os autores, essas práticas não são explicadas exclusivamente por características individuais dos estudantes: são moldadas por valores, regras e princípios sociais que circulam entre crianças, jovens e adultos.

TIPOS DE VIOLÊNCIA

A análise da violência escolar também requer superar a ideia de que ela se resume a agressões físicas ou a ocorrências de grande repercussão. Pequenas ações reiteradas — insultos, apelidos depreciativos, intimidações, exclusões e desrespeito — podem compor um ambiente hostil, sobretudo quando são tratadas como brincadeiras ou situações sem importância. Salles et al. (2008) chamam a atenção para a banalização de agressões cotidianas, cuja repetição pode reduzir a capacidade de reconhecê-las como violência. Desse modo, compreender o cotidiano escolar implica observar não apenas episódios explícitos, mas também práticas sutis que comprometem a dignidade, o pertencimento e a segurança dos sujeitos.

A literatura também evidencia que a violência escolar se manifesta em diferentes direções. Com base na distinção apresentada por Charlot (2002), Salles et al. (2008) discutem a violência *na* escola, *à*

escola e *da* escola. A primeira compreende ocorrências que se desenvolvem no espaço escolar, embora possam ter relação com conflitos externos; a segunda envolve atos dirigidos à instituição, como depredações; e a terceira diz respeito a práticas institucionais que, por meio de normas, decisões, tratamentos injustos ou discriminações, podem violentar os próprios estudantes. Essa diferenciação amplia o olhar sobre o fenômeno e impede que a responsabilidade seja atribuída exclusivamente aos alunos, tornando visíveis as práticas e omissões dos adultos e da própria organização escolar.

Entre as manifestações mais discutidas está o bullying, caracterizado por ações agressivas intencionais e repetidas, associadas a um desequilíbrio de poder entre quem agride e quem é alvo. Rauber (2016), ao investigar o fenômeno em uma escola de Ensino Fundamental, ressalta que o bullying pode produzir discriminação, humilhação e exclusão, com repercussões emocionais, físicas, sociais e educacionais. As agressões podem ocorrer de maneira direta, por meio de insultos, ameaças e ataques físicos, ou indireta, por exemplo, mediante disseminação de boatos, isolamento e rejeição pelo grupo. A recorrência e a assimetria de poder distinguem o bullying de conflitos pontuais entre pares, embora estes também demandem atenção pedagógica.

O bullying não deve ser interpretado como uma brincadeira inofensiva ou como etapa inevitável do desenvolvimento. A pesquisa de Rauber (2016) indica que a identificação pode ser dificultada quando as agressões são naturalizadas ou não chegam ao conhecimento dos profissionais da escola. Além disso, o fenômeno envolve diferentes participantes: quem pratica a agressão, quem a sofre e aqueles que presenciam os episódios. O silêncio dos espectadores, o medo de retaliação e a ausência de intervenção podem contribuir para a continuidade das práticas. Por isso, a prevenção requer observação atenta, escuta dos estudantes e ações educativas consistentes, sem culpabilizar a vítima nem reduzir o problema a punições isoladas.

O cyberbullying, por sua vez, corresponde a agressões realizadas por meio de tecnologias digitais, como mensagens ofensivas, ameaças, exposição humilhante ou disseminação de conteúdos que atingem a vítima. Assis et al. (2023) observam que esse tipo de violência pode apresentar características específicas, como a possibilidade de anonimato e a ampla circulação de conteúdos, ampliando o alcance da humilhação para além dos limites físicos e temporais da escola. Embora a literatura discuta se deve ser entendido como extensão do bullying presencial ou como modalidade própria de agressão digital, sua relação com a vida escolar é evidente quando envolve estudantes e repercute nas relações entre pares. Pode ainda articular-se a manifestações de racismo, gordofobia e LGBTQIA+fobia, intensificando a exposição e o sofrimento.

A violência verbal constitui outra manifestação recorrente no cotidiano escolar. Ela pode se expressar por xingamentos, ameaças, apelidos pejorativos, comentários discriminatórios, ridicularização e insultos dirigidos a características físicas, sociais, culturais ou identitárias. Embora nem sempre deixe marcas visíveis, a violência verbal pode produzir constrangimento, medo e desvalorização, especialmente quando ocorre de forma pública ou reiterada. Em muitos casos, está associada ao bullying, mas também pode surgir em conflitos isolados ou em relações assimétricas entre estudantes e adultos. Salles et al. (2008) ressaltam que palavras ofensivas e práticas de estigmatização integram as formas pelas quais a violência se inscreve nas interações escolares.

A violência psicológica, por sua vez, envolve ações que ameaçam, intimidam, manipulam, isolam ou desqualificam alguém, atingindo sua segurança emocional e sua autoestima. Pode ocorrer por meio de ameaças, perseguições, humilhações, rejeição deliberada e controle coercitivo. Em situações prolongadas, essas práticas podem afetar o sentimento de pertencimento, a participação nas atividades e a relação do estudante com a escola. Rauber (2016) destaca os efeitos emocionais e sociais associados ao bullying, enquanto Assis et al. (2023) apresentam a violência escolar como questão que repercute na saúde e no desenvolvimento dos integrantes da comunidade educativa. É importante,

contudo, evitar presumir efeitos idênticos em todas as vítimas: as consequências variam conforme a intensidade, a duração, as redes de apoio e as condições de cada sujeito.

A violência física compreende agressões que atingem ou ameaçam atingir a integridade corporal, como empurrões, tapas, socos, chutes, imobilizações e outras formas de ataque. Pode ocorrer em episódios pontuais ou integrar situações sistemáticas de intimidação. A dissertação de Silva (2016), construída a partir das narrativas de crianças de uma escola pública, identifica brigas e agressões entre alunos como parte da violência na escola e evidencia que algumas crianças descrevem tais ocorrências de maneira naturalizada, chegando a nomeá-las como brincadeiras. Esse achado demonstra a relevância de considerar a percepção dos próprios estudantes e de problematizar práticas que, por serem frequentes, podem deixar de ser reconhecidas como violações.

A violência patrimonial também compõe o quadro das agressões presentes no ambiente escolar. Ela se manifesta por dano, destruição, subtração ou apropriação de bens pertencentes a estudantes, profissionais ou à instituição, incluindo materiais escolares, objetos pessoais e estruturas físicas. Silva (2016) registra, nas narrativas infantis, situações de depredação do patrimônio escolar, como danos a janelas, cadeiras e instalações. Tais ações não devem ser analisadas apenas como prejuízo material: podem produzir insegurança, comprometer o uso coletivo dos espaços e expressar conflitos com a instituição. A leitura das diferentes modalidades permite compreender que a violência patrimonial pode coexistir com intimidação, ameaças e outras formas de agressão.

A dimensão racial da violência merece atenção específica, pois o racismo pode atravessar tanto as relações interpessoais quanto as práticas institucionais. Ruviaro e Souza (2026), ao discutirem a violência racial na educação básica, relacionam sua persistência à formação social brasileira marcada pela escravidão e pela hierarquização racial. As autoras apontam que atos racistas podem ser naturalizados, invisibilizados ou confundidos com outras formas de violência, como o bullying, dificultando seu reconhecimento e enfrentamento. A omissão institucional diante de situações de racismo também pode produzir violência, uma vez que a ausência de resposta compromete a proteção dos estudantes e a efetivação de seus direitos. Nesse sentido, práticas antirracistas não constituem ação acessória, mas parte do compromisso da escola com a dignidade e a igualdade.

As narrativas das crianças constituem fonte relevante para compreender como a violência é vivida e significada. Silva (2016), ao escutar crianças de 8 a 11 anos, identifica experiências relacionadas à violência na escola, à escola e da escola. A autora observa que as crianças, em determinados contextos, naturalizam agressões, xingamentos e conflitos, ao mesmo tempo que demonstram medo, insegurança ou desejo de revidar. Considerar suas vozes permite reconhecer experiências que nem sempre são percebidas pelos adultos e compreender como regras, punições e relações cotidianas são interpretadas pelos estudantes.

REALIDADE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

A escola sobre a qual farei as reflexões a seguir, e na qual atuo como professor de Ciências para o Ensino Fundamental II desde o ano de 2024, pertence à Rede Municipal de Educação de São Paulo e está localizada na região central da cidade de São Paulo, na Baixada do Glicério, território pertencente ao bairro da Liberdade. Historicamente, a região convive com diferentes expressões de vulnerabilidade social, desafios relacionados à segurança pública, abandono de imóveis e problemas decorrentes da precariedade das condições de vida de parte de sua população. A ocorrência de furtos e roubos, assim como a presença expressiva de pessoas em situação de rua, compõe uma realidade complexa, que frequentemente contribui para a estigmatização do território e de seus moradores.

Entretanto, essa realidade não pode ser compreendida apenas a partir de suas vulnerabilidades. O Glicério e seu entorno preservam uma memória histórica e cultural significativa para a cidade de São Paulo. A região está relacionada à história da população negra paulistana, à existência de quilombos urbanos, ao acolhimento de diferentes grupos de imigrantes e à preservação de importantes conjuntos de vilas operárias. Mais recentemente, o território tem passado por transformações decorrentes da expansão de empreendimentos imobiliários e do crescimento das atividades comerciais. Essas mudanças, contudo, coexistem com desigualdades históricas que ainda marcam as condições de vida de parte de seus habitantes.

Nesse contexto, a relação entre território, memória e pertencimento assume especial relevância. O desconhecimento da história do bairro e a ausência de reconhecimento de sua importância para a formação social e cultural da cidade podem contribuir para o enfraquecimento dos vínculos dos moradores com o lugar onde vivem. Quando a comunidade é apresentada predominantemente por meio de seus problemas sociais, sem que sejam valorizadas suas histórias, suas culturas e suas formas de resistência, corre-se o risco de reforçar uma percepção negativa sobre o próprio território. Para os estudantes, essa percepção pode repercutir na autoestima e na construção de suas identidades, favorecendo sentimentos de exclusão e marginalização. Assim, conhecer e valorizar a história do Glicério não representa apenas um resgate da memória local, mas também uma possibilidade de fortalecer o sentimento de pertencimento, reconhecendo os estudantes e suas famílias como sujeitos que integram e constroem a história da cidade.

A realidade social do território encontra-se, inevitavelmente, relacionada aos desafios vivenciados no cotidiano escolar. As diferentes formas de violência presentes no entorno da escola podem atravessar seus muros e repercutir nas relações estabelecidas entre os estudantes, professores e demais integrantes da comunidade escolar. Muitos estudantes vivem em contextos de vulnerabilidade social, o que exige que a prática pedagógica considere suas experiências, necessidades e condições concretas de vida. Compreender essa realidade é fundamental para que o trabalho educativo tenha significado e possa contribuir para a transformação social, sem desconsiderar as potencialidades dos sujeitos e do próprio território.

No cotidiano da escola em questão, são observadas diferentes manifestações de violência, entre elas bullying e cyberbullying, violência verbal, física e patrimonial, além de episódios de racismo e xenofobia. Em muitos casos, os conflitos parecem estar relacionados à reprodução de comportamentos violentos vivenciados em outros espaços sociais. Entretanto, essas manifestações também podem decorrer de preconceitos, intolerância religiosa, machismo e dificuldades de convivência com as diferenças. A diversidade cultural da comunidade escolar, composta por estudantes de diferentes origens, constitui uma riqueza para o processo educativo, mas também demanda ações intencionais de acolhimento e valorização das identidades.

Nesse sentido, merece destaque a presença de estudantes imigrantes provenientes de países como Angola, República Democrática do Congo, Haiti, Venezuela e Síria. Para muitos deles, a chegada à escola representa o desafio de se adaptar a uma nova realidade cultural e linguística. Alguns ingressam na instituição sem domínio da língua portuguesa, o que pode dificultar a comunicação, a construção de vínculos e a participação nas atividades escolares. Quando essas barreiras não são adequadamente consideradas, podem ampliar situações de isolamento e exclusão, tornando esses estudantes mais suscetíveis a episódios de preconceito e xenofobia. Portanto, o acolhimento da diversidade linguística e cultural deve ser compreendido como parte essencial da construção de um ambiente escolar seguro, inclusivo e democrático.

Além das situações identificadas em minha própria prática docente, a indisciplina e os conflitos também aparecem de maneira recorrente nos relatos de colegas professores. Trata-se de fenômenos

complexos, que não podem ser explicados por uma única causa ou reduzidos a características individuais dos estudantes. A vulnerabilidade social, a falta de perspectivas concretas de transformação das condições de vida, a fragilidade dos vínculos de pertencimento e as experiências de violência vivenciadas em diferentes espaços podem interferir na maneira como os estudantes se relacionam com a escola e com seus pares. Quando a instituição escolar parece distante de suas experiências, de suas necessidades e de suas expectativas, o envolvimento com as atividades pedagógicas pode se tornar mais difícil.

É necessário, contudo, evitar uma relação determinista entre pobreza e violência, uma vez que a vulnerabilidade social não torna os indivíduos necessariamente violentos. O que se observa é que as desigualdades e as diferentes formas de exclusão podem criar condições que dificultam a construção de relações respeitosas e a resolução não violenta dos conflitos. Nesse cenário, a escola enfrenta o desafio de reconhecer as experiências dos estudantes sem naturalizar a violência ou reproduzir práticas que reforcem sua marginalização. A atuação docente, portanto, precisa articular o acolhimento e a responsabilização, favorecendo a compreensão de que outras formas de convivência e de construção de projetos de vida são possíveis.

Essa perspectiva exige que os professores contribuam para ampliar os horizontes dos estudantes, fortalecendo a compreensão de que suas condições atuais de vida não determinam, de maneira definitiva, suas possibilidades futuras. Ao mesmo tempo, é fundamental reconhecer que a transformação da realidade não depende exclusivamente do esforço individual. As desigualdades sociais, o racismo, a xenofobia e outras formas de exclusão são problemas estruturais que demandam respostas coletivas, políticas públicas e participação social. Nesse sentido, a escola pode constituir um espaço de formação crítica, no qual os estudantes compreendam seus direitos, reconheçam as condições históricas e sociais que atravessam suas vidas e desenvolvam formas coletivas de participação e intervenção na realidade.

HORIZONTES POSSÍVEIS

Diante dos desafios apresentados, a equipe docente, junto à equipe gestora da unidade escolar, têm participado do Programa EntreNós, iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, desenvolvida em parceria com a Unicamp, com o propósito de promover a convivência ética e democrática nas escolas da rede. Iniciado em nossa escola no ano de 2025, o programa tem possibilitado o diálogo com questões concretas da realidade escolar, oferecendo subsídios para a reflexão coletiva e para a construção de estratégias de enfrentamento dos conflitos e das diferentes formas de violência presentes no cotidiano.

Por meio de formações colaborativas e de materiais que podem ser adaptados às necessidades de cada unidade, o programa tem contribuído para o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, na escuta, no respeito às diferenças e na convivência democrática. Essas propostas mostram-se especialmente relevantes em uma comunidade escolar culturalmente diversa, na qual estudantes imigrantes podem enfrentar dificuldades adicionais de comunicação, acolhimento e integração. Ao envolver gestores, professores, funcionários, famílias e estudantes na construção de relações mais respeitosas, iniciativas dessa natureza podem fortalecer os vínculos comunitários e ampliar o sentimento de pertencimento, contribuindo para que a escola se consolide como um espaço de acolhimento, participação e valorização das diferenças.

A valorização da história e da identidade do território também pode integrar esse processo. Reconhecer o Glicério para além de suas vulnerabilidades, destacando sua contribuição para a história de São Paulo e as experiências de resistência, trabalho e diversidade cultural que o constituem, pode favorecer a construção de uma relação mais positiva dos estudantes com o lugar onde vivem. Ao

reconhecer a história de seu bairro como parte da história da cidade, os estudantes podem ampliar sua percepção sobre si mesmos e sobre sua comunidade, fortalecendo a autoestima e o sentimento de pertencimento. Essa valorização pode ser incorporada ao currículo por meio de projetos interdisciplinares, pesquisas sobre a memória local, atividades de reconhecimento do território e participação de moradores e familiares, aproximando os conhecimentos escolares das experiências vividas pela comunidade.

Portanto, o presente artigo reforça a importância da escuta qualificada e de espaços seguros para comunicar situações de violência, considerando que seus impactos não se restringem às vítimas diretamente agredidas. O clima escolar pode ser afetado pelo medo, pela desconfiança, pela redução da participação e pela fragilização dos vínculos entre estudantes e profissionais. Assis et al. (2023) destacam a complexidade do fenômeno, que resulta da interação entre fatores estruturais, urbanos e interpessoais, e defendem o fortalecimento da escola para a garantia dos direitos humanos e o enfrentamento da violência. Dessa forma, respostas exclusivamente punitivas ou episódicas tendem a ser insuficientes quando não acompanhadas de prevenção, formação dos profissionais, acolhimento e revisão de práticas institucionais que reproduzem exclusões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência no cotidiano escolar deve ser compreendida como fenômeno multifacetado, atravessado por heranças autoritárias, desigualdades e relações de poder, mas também passível de enfrentamento por meio de ações educativas e institucionais. A revisão bibliográfica aqui apresentada sustenta a importância de identificar suas diferentes manifestações — bullying e cyberbullying, violência verbal, psicológica, física e patrimonial — sem perder de vista suas intersecções com o preconceito, o racismo, a xenofobia e a violência institucional. Investigar o tema significa, portanto, contribuir para a construção de ambientes escolares seguros, democráticos e acolhedores, nos quais a convivência, o respeito às diferenças e a proteção dos direitos de todos os sujeitos sejam princípios efetivamente praticados.

Considero, assim, que a diminuição da violência no cotidiano escolar exige um compromisso contínuo, coletivo e articulado, que ultrapasse a adoção de medidas pontuais ou exclusivamente disciplinares. É necessário reconhecer as condições sociais que atravessam a vida dos estudantes, sem naturalizar a violência ou desconsiderar a responsabilidade da escola na construção de relações mais democráticas. O fortalecimento do pertencimento, a valorização da memória e da identidade do território, o acolhimento intercultural, a mediação de conflitos e a participação efetiva dos estudantes constituem caminhos possíveis para a construção de uma convivência mais respeitosa. Embora a escola, isoladamente, não possa superar todas as desigualdades que sustentam as diferentes manifestações de violência, ela pode contribuir significativamente para interromper sua reprodução, oferecendo experiências de diálogo, reconhecimento e participação. Pensar possibilidades de redução da violência no cotidiano escolar é, portanto, também reafirmar o compromisso da educação pública com a dignidade humana, a justiça social e a construção de uma escola na qual todos os estudantes se sintam acolhidos, reconhecidos e parte de uma comunidade.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Simone Gonçalves de et al. (org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; CDEAD/ENSP, 2023.

RAUBER, Clair. **Bullying: a violência no cotidiano da escola.** Revista Eventos Pedagógicos, Sinop, v. 7, n. 2, p. 316-329, jun./jul. 2016.

RUVIARO, Débora; SOUZA, Flávia de Brito. **Quando o Estado falha: violência racial e racismo institucional na educação básica.** In: CORTIZO, Maria del Carmen (org.). Direitos humanos, pluralismo & democracia: infâncias, adolescências e juventudes latino-americanas em foco. Florianópolis: UFSC, 2026. p. 121-135.

SALLES, Leila Maria Ferreira et al. **A violência no cotidiano escolar. Educação: Teoria e Prática**. v. 18, n. 30, p. 15-23, jan./jun. 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Vanessa Cristina Oliveira da. **Narrativas de crianças sobre suas experiências com a violência no cotidiano escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.



O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO E NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON EDUCATION AND THE LEARNING PROCESS

THIAGO EDUARDO MOREIRA PITTOLI
Possui graduação em Bacharelado em Educação Física (2005) e Licenciatura em Educação Física (2008), ambas pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Rio Claro. No campo profissional, atua como professor desde 2009. Exerceu a função de Professor de Educação Física na rede estadual de ensino de São Paulo, no período de 2011 a 2022, e atua como Professor de Educação Física na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo desde 2012. Dentre as atividades desenvolvidas na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), destaca-se a atuação no Laboratório de Educação Digital (LED) como Professor Orientador de Educação Digital (POED) na EMEF Guilherme de Almeida, função exercida desde 2020.

RESUMO
A inteligência artificial tornou-se um dos fenômenos tecnológicos de maior impacto sobre a educação contemporânea, especialmente com a difusão de sistemas generativos capazes de produzir textos, imagens, explicações, sínteses, exercícios, códigos e diferentes formas de feedback. Este artigo tem como objetivo analisar os efeitos da inteligência artificial no processo educativo e na aprendizagem, considerando suas possibilidades pedagógicas, seus limites cognitivos, as mudanças na atuação docente e os desafios éticos, curriculares e institucionais decorrentes de sua utilização. Parte-se do princípio de que a presença da IA não produz, por si só, inovação ou melhoria da aprendizagem: seus resultados dependem da finalidade pedagógica, do desenho das tarefas, da mediação do professor, do grau de autonomia preservado ao estudante e das condições de acesso. A discussão articula contribuições da Base Nacional Comum Curricular, da UNESCO, da OCDE e de estudos sobre tecnologia educacional, aprendizagem e mediação. Analisa-se o potencial da IA para personalização, feedback, acessibilidade, planejamento, tutoria e investigação, bem como riscos associados à dependência, à terceirização do esforço cognitivo, à autoria, à desinformação, aos vieses algorítmicos, à privacidade e às desigualdades digitais. Conclui-se que a inteligência artificial pode favorecer aprendizagens mais significativas quando subordinada a objetivos educacionais claros e a uma perspectiva humanocentrada, crítica e ética, na qual o professor mantém papel decisivo na organização das experiências de aprendizagem e o estudante permanece responsável por pensar, argumentar, criar, verificar e construir conhecimento.
Palavras-chave: Inteligência artificial; Educação; Aprendizagem; Mediação docente; Cultura digital.

ABSTRACT
Artificial intelligence has become one of the most impactful technological phenomena in contemporary education, particularly with the proliferation of generative systems capable of producing text, images, explanations, summaries, exercises, code, and various forms of feedback. This article aims to analyze the effects of artificial intelligence on the educational process and learning, considering its pedagogical

possibilities, cognitive limitations, shifts in the teacher's role, and the ethical, curricular, and institutional challenges arising from its use. It is premised on the idea that the presence of AI does not, in itself, generate innovation or improved learning outcomes; rather, results depend on the pedagogical purpose, task design, teacher mediation, the degree of student autonomy preserved, and access conditions. The discussion integrates insights from the National Common Curricular Base (BNCC), UNESCO, the OECD, and studies on educational technology, learning, and mediation. It examines AI's potential for personalization, feedback, accessibility, planning, tutoring, and inquiry, as well as risks associated with dependency, the outsourcing of cognitive effort, authorship, misinformation, algorithmic bias, privacy, and digital inequalities. The article concludes that artificial intelligence can foster more meaningful learning when aligned with clear educational objectives and a human-centric, critical, and ethical perspective—one in which the teacher plays a decisive role in organizing learning experiences, while the student remains responsible for thinking, arguing, creating, verifying, and constructing knowledge.
Keywords: Artificial intelligence; Education; Learning; Teacher mediation; Digital culture.

INTRODUÇÃO

A expansão recente da inteligência artificial modificou o modo como diferentes grupos sociais produzem, organizam, localizam e validam informações. Na educação, essa transformação tornou-se especialmente visível com a popularização de sistemas generativos capazes de responder perguntas em linguagem natural, resumir conteúdos, criar atividades, explicar conceitos, produzir imagens, organizar dados e oferecer feedback quase imediato. A escola, portanto, encontra-se diante de uma tecnologia que não se restringe a um laboratório especializado ou a softwares específicos: ela já está presente nos dispositivos e nas práticas cotidianas de professores e estudantes, muitas vezes fora do controle direto das instituições de ensino.

O impacto educacional da inteligência artificial, entretanto, não pode ser compreendido apenas pelo número de ferramentas disponíveis ou pela velocidade com que novos sistemas são lançados. O problema central é pedagógico. Uma mesma tecnologia pode favorecer investigação, autonomia e compreensão, ou pode incentivar respostas rápidas, dependência e superficialidade. A OCDE, ao sintetizar evidências recentes, destaca que ferramentas generativas podem elevar a qualidade imediata de determinadas tarefas sem necessariamente produzir ganhos de aprendizagem duradouros quando o estudante terceiriza à máquina o esforço intelectual que deveria realizar (OECD, 2026). Essa distinção entre desempenho momentâneo e aprendizagem efetiva é decisiva para avaliar o lugar da IA na escola.

Aprender envolve transformação relativamente estável das formas de compreender, interpretar e agir. Não basta obter uma resposta correta; é necessário desenvolver conceitos, estratégias, critérios de validação, linguagem, memória, capacidade de argumentação e consciência sobre o próprio processo de aprendizagem. Vygotsky (2007) mostrou que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio de mediações culturais e sociais. Sob essa perspectiva, a inteligência artificial pode ser compreendida como um novo instrumento de mediação, mas o valor formativo de qualquer instrumento depende do modo como ele participa da atividade e das relações entre sujeitos.

A Base Nacional Comum Curricular já estabelecia, antes da popularização da IA generativa, a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, vinculando cultura digital à produção de conhecimento, à comunicação e ao exercício do protagonismo (Brasil, 2018). A presença de sistemas inteligentes amplia essa exigência. Não se trata

apenas de ensinar estudantes a operar aplicativos, mas de compreender como respostas são produzidas, verificar informações, reconhecer limites, proteger dados, discutir autoria e decidir quando o uso da tecnologia ajuda ou prejudica a aprendizagem.

Este artigo analisa o impacto da inteligência artificial na educação e no processo de aprendizagem a partir de uma perspectiva crítica e humanocentrada. O texto discute as transformações introduzidas pela IA na cultura escolar, seus efeitos sobre o esforço cognitivo e a autonomia, suas possibilidades para personalização e feedback, as mudanças na função docente, os desafios para avaliação e autoria, as questões de inclusão e desigualdade e os princípios éticos necessários à sua integração. Sustenta-se que a questão mais relevante não é escolher entre aceitar ou rejeitar a inteligência artificial, mas construir critérios pedagógicos para que ela amplie as possibilidades humanas de aprender sem substituir a experiência intelectual, social e cultural que constitui a educação.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, CULTURA DIGITAL E TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL

A presença de tecnologias digitais na educação antecede em décadas o atual debate sobre inteligência artificial. Computadores, internet, ambientes virtuais de aprendizagem, lousas digitais, dispositivos móveis, simuladores, plataformas adaptativas e objetos digitais já vinham alterando as formas de acesso ao conhecimento e a organização do trabalho pedagógico. A diferença trazida pela IA generativa está, entre outros fatores, na possibilidade de interação por linguagem natural e na produção automatizada de conteúdos que parecem personalizados, coerentes e contextualizados. O usuário deixa de apenas navegar por informações previamente organizadas e passa a dialogar com sistemas que geram respostas inéditas a partir de comandos.

Essa mudança intensifica a passagem de uma cultura digital baseada principalmente no acesso para outra marcada também pela geração, recombinação e automação. O estudante pode solicitar uma explicação alternativa, adaptar a linguagem de um texto, produzir exemplos, criar perguntas de estudo, simular uma entrevista, comparar argumentos ou obter sugestões para um projeto. O professor pode utilizar a mesma tecnologia para elaborar situações de aprendizagem, revisar materiais, planejar sequências, produzir versões acessíveis de conteúdos ou analisar possibilidades de intervenção. Assim, a IA interfere simultaneamente no trabalho docente, na atividade discente e na própria circulação do conhecimento.

Contudo, digitalização não é sinônimo de transformação pedagógica. A OCDE observa que muitos sistemas educacionais ainda utilizam tecnologia para reproduzir práticas tradicionais, transferindo para ambientes digitais procedimentos que permanecem essencialmente os mesmos (OECD, 2023). Algo semelhante pode ocorrer com a inteligência artificial: uma aula pouco problematizadora não se torna inovadora apenas porque utiliza um chatbot. A inovação depende da reorganização das experiências de aprendizagem, da qualidade das perguntas, do espaço concedido à investigação, da interação entre estudantes, da relação com problemas significativos e da capacidade de transformar informação em conhecimento.

A IA também altera a relação entre escassez e abundância de informação. Em contextos anteriores, uma tarefa escolar podia exigir sobretudo localizar e reunir dados. Hoje, grande quantidade de informação, explicações e textos pode ser produzida em segundos. Isso desloca parte do desafio educativo para operações de ordem mais complexa: selecionar, comparar, interpretar, questionar, verificar, contextualizar e justificar. O valor de uma resposta não decorre de sua fluidez textual. Sistemas generativos podem produzir afirmações incorretas, referências inexistentes, simplificações ou conteúdos enviesados com aparência convincente. A alfabetização para a IA exige, portanto, uma postura epistêmica de vigilância.

O marco de alfabetização em IA para a educação básica publicado pela OCDE e pela Comissão Europeia em 2026 reforça a necessidade de preparar estudantes para compreender como sistemas de IA funcionam, avaliar criticamente seus resultados e utilizá-los de modo ético e criativo (OECD; EUROPEAN COMMISSION, 2026). Isso significa que a escola deve tratar a IA não apenas como ferramenta de produtividade, mas também como objeto de conhecimento. Compreender limites, fontes de erro, vieses, implicações sociais e formas de uso responsável passa a integrar a formação necessária para participação crítica na sociedade digital.

IMPACTOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O principal critério para avaliar qualquer tecnologia educacional é seu efeito sobre a aprendizagem. No caso da inteligência artificial, essa análise exige cuidado porque a melhoria do produto final de uma tarefa pode ser confundida com aprendizagem. Um estudante que recebe ajuda de um sistema generativo pode produzir um texto mais organizado, resolver uma atividade com maior rapidez ou apresentar uma resposta aparentemente sofisticada. Entretanto, se ele não compreende os conceitos, não consegue explicar as escolhas realizadas ou não transfere o conhecimento para uma situação nova, houve aumento de desempenho assistido, mas não necessariamente aprendizagem.

A OCDE denomina atenção para esse paradoxo ao reunir pesquisas que mostram que o uso de IA generativa de propósito geral pode melhorar resultados enquanto a ferramenta está disponível, mas que parte dessa vantagem desaparece ou até se reverte quando o estudante precisa demonstrar sozinho o que aprendeu (OECD, 2026). O risco é a terceirização cognitiva: o estudante transfere à tecnologia etapas fundamentais do raciocínio, como formular hipóteses, organizar argumentos, recuperar informações da memória, estabelecer relações e revisar o próprio erro. Quanto maior a parcela da tarefa delegada, menor pode ser a oportunidade de consolidar habilidades.

Isso não significa que todo apoio tecnológico prejudique o desenvolvimento. Instrumentos sempre fizeram parte das práticas humanas de conhecer. Calculadoras, dicionários, mapas, bibliotecas, planilhas e mecanismos de busca também distribuem parte do trabalho cognitivo entre pessoas e artefatos. A questão é identificar qual esforço deve ser preservado em função do objetivo de aprendizagem. Se o objetivo é aprender a argumentar, não faz sentido entregar à IA a elaboração integral do argumento. Se o objetivo é interpretar fontes, a ferramenta pode ajudar a localizar informações, mas o estudante precisa

comparar evidências e formular sua própria síntese. O uso pedagógico adequado depende da pergunta: o que o aluno ainda precisa pensar por conta própria?

A inteligência artificial pode favorecer aprendizagem quando funciona como apoio graduado. Em vez de fornecer diretamente uma resposta, pode apresentar uma pista, formular uma pergunta, sugerir um exemplo análogo, indicar um conceito que merece revisão ou convidar o estudante a justificar uma etapa. Essa lógica aproxima o uso da tecnologia da noção de mediação e de apoio temporário. O sistema não deve encerrar o problema antes do estudante, mas sustentar a atividade intelectual necessária para que ele avance. Quanto mais a interação promove explicação, comparação, elaboração e metacognição, maior a possibilidade de produzir aprendizagem.

A metacognição merece atenção particular. Aprendizes competentes não apenas executam tarefas; monitoram sua compreensão, reconhecem dúvidas, avaliam estratégias e ajustam caminhos. Sistemas de IA podem contribuir quando ajudam a formular perguntas como: “que evidência sustenta esta conclusão?”, “o que ainda não ficou claro?”, “há outra maneira de resolver?”, “qual parte da resposta precisa ser verificada?”. Porém, podem ter efeito oposto quando assumem a função de decidir, organizar e revisar tudo. Nesse caso, o estudante reduz sua participação no controle do processo e pode desenvolver uma relação de dependência em tarefas que antes realizava autonomamente.

Outro impacto possível diz respeito à motivação. Respostas imediatas, exemplos personalizados e interfaces conversacionais podem diminuir barreiras iniciais e oferecer sensação de acompanhamento individual. Isso pode beneficiar estudantes que hesitam em perguntar diante da turma ou que precisam de explicações adicionais. Todavia, a facilidade de obter respostas também pode reduzir a persistência diante de desafios. Aprender exige tolerar certa incerteza, revisar tentativas e sustentar atenção. Uma pedagogia que utiliza IA precisa equilibrar apoio e desafio, evitando tanto a frustração excessiva quanto a eliminação da dificuldade produtiva que mobiliza o pensamento.

PERSONALIZAÇÃO, FEEDBACK E TUTORIA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Entre as promessas mais recorrentes da inteligência artificial na educação está a personalização. Turmas reais são heterogêneas: estudantes apresentam repertórios, ritmos, dificuldades, interesses e formas de participação diferentes. Sistemas adaptativos e ferramentas generativas podem produzir explicações em níveis variados de complexidade, criar exemplos associados a temas de interesse, elaborar exercícios graduados e oferecer múltiplas representações de um mesmo conceito. Quando supervisionado pelo professor, esse recurso pode ampliar oportunidades de acesso e reduzir o tempo necessário para produzir materiais diferenciados.

A personalização, contudo, não deve ser confundida com isolamento. A aprendizagem escolar é também experiência coletiva. Conversar, argumentar, discordar, colaborar e construir significados com outros são dimensões que não podem ser substituídas por interações individuais com uma máquina. Vygotsky (2007) enfatiza que processos psicológicos superiores têm origem social e são progressivamente apropriados pelos sujeitos. Assim, a IA pode oferecer apoio individual, mas a escola

precisa preservar situações de diálogo, produção conjunta, convivência e participação em comunidades de aprendizagem.

O feedback é outra área de grande potencial. Em muitas escolas, o professor enfrenta o desafio de acompanhar um número elevado de estudantes e responder rapidamente às produções realizadas. Ferramentas de IA podem auxiliar na identificação preliminar de padrões, sugerir perguntas de revisão e produzir devolutivas iniciais. O ganho de tempo pode ser relevante, desde que a correção automatizada não seja confundida com avaliação pedagógica. O professor interpreta contextos, reconhece trajetórias, percebe mudanças de atitude e relaciona produções atuais ao percurso do estudante — dimensões que um sistema não conhece de modo suficiente.

Um feedback educacionalmente potente não se limita a indicar certo ou errado. Ele precisa orientar a próxima ação do aprendiz. Em vez de “a resposta correta é esta”, uma intervenção formativa pode mostrar onde a lógica se rompeu, pedir explicação de uma escolha, oferecer um contraexemplo ou propor nova tentativa. Sistemas de IA são úteis quando configurados para apoiar esse tipo de interação. Em contrapartida, feedbacks longos, genéricos ou excessivamente prescritivos podem produzir passividade e reduzir o espaço de decisão do estudante.

A tutoria assistida por IA também tem sido investigada. O relatório da OCDE de 2026 diferencia ferramentas educacionais desenhadas com princípios de aprendizagem de chatbots de propósito geral. Quando incorporam objetivos claros, progressão, questionamento e mecanismos de apoio, tutores baseados em IA podem contribuir para ganhos mais consistentes. Isso reforça uma ideia essencial: não basta perguntar se a inteligência artificial funciona; é necessário perguntar qual ferramenta, em qual desenho didático, para qual finalidade, em qual etapa e sob quais formas de mediação.

Na prática escolar, o professor pode utilizar a IA como parceira de elaboração de atividades. Pode solicitar três níveis de uma mesma tarefa, gerar situações-problema contextualizadas, transformar uma explicação em perguntas investigativas, construir rubricas iniciais ou produzir uma versão acessível de instruções. Depois, precisa revisar criticamente o resultado. A ferramenta economiza tempo apenas quando o docente mantém capacidade de julgar a qualidade pedagógica. Caso contrário, a velocidade da produção automática pode multiplicar materiais pouco coerentes, inadequados à turma ou conceitualmente frágeis.

MEDIAÇÃO DOCENTE E RECONFIGURAÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR

A difusão da inteligência artificial tem provocado discursos que anunciam substituição de professores por sistemas automatizados. Essa hipótese ignora a natureza relacional, ética, cultural e política do trabalho docente. Ensinar não é apenas transmitir respostas. O professor interpreta necessidades, organiza tempos e espaços, seleciona conhecimentos, constrói vínculos, acompanha processos, media conflitos, cria expectativas, percebe silêncios, incentiva participação e toma decisões em situações marcadas por complexidade. Nenhum desses elementos pode ser reduzido à capacidade de gerar textos ou responder perguntas.

A própria UNESCO propõe um marco de competências em IA para professores centrado na preservação da agência humana, na ética, nos fundamentos da tecnologia, na pedagogia com IA e no desenvolvimento profissional (UNESCO, 2024). Essa orientação desloca a formação docente de um treinamento meramente operacional para uma compreensão crítica. O professor precisa conhecer o suficiente sobre a tecnologia para decidir quando utilizá-la, avaliar seus limites, proteger estudantes e articular seu uso a objetivos curriculares. Não é necessário tornar-se programador, mas é indispensável desenvolver julgamento profissional sobre sistemas que podem influenciar o ensino.

A reconfiguração do trabalho docente envolve também aprender a formular tarefas menos vulneráveis à simples automatização. Se uma atividade exige apenas reproduzir uma definição encontrada na internet, um sistema generativo pode concluí-la integralmente. Isso revela uma fragilidade anterior da própria tarefa. Em um contexto de IA, propostas que valorizam experiência, investigação, produção contextualizada, oralidade, processo, revisão, comparação de fontes, resolução colaborativa e defesa de escolhas tornam-se ainda mais relevantes. O desafio tecnológico pode, portanto, funcionar como oportunidade para repensar práticas avaliativas e curriculares.

Freire (1996) defende uma prática educativa fundada na autonomia, no diálogo e na curiosidade. Esses princípios ajudam a orientar o uso de IA. Uma tecnologia que oferece respostas sem estimular perguntas tende a reforçar uma relação bancária com o conhecimento. Em sentido contrário, a IA pode ser utilizada para problematizar: comparar versões, identificar contradições, produzir argumentos opostos, testar hipóteses e gerar materiais que serão analisados criticamente. O professor transforma a ferramenta em objeto de leitura do mundo quando convida os estudantes a investigar não apenas o conteúdo produzido, mas também as condições e os interesses envolvidos na produção tecnológica.

Há ainda uma dimensão de autoridade epistemológica. Muitos estudantes interpretam respostas bem escritas como verdadeiras. O professor tem papel central em ensinar que confiança deve ser construída por critérios, não por aparência. Isso inclui checar fontes, reconhecer incerteza, distinguir fato de opinião, localizar evidências e admitir quando uma resposta não pode ser confirmada. Uma pedagogia da IA exige, portanto, fortalecer o papel do professor como mediador de critérios de conhecimento, e não como competidor da máquina em velocidade de resposta.

AVALIAÇÃO, AUTORIA E INTEGRIDADE ACADÊMICA NA ERA DA IA

A avaliação é uma das dimensões mais diretamente afetadas pela inteligência artificial generativa. Trabalhos escritos realizados fora da escola, listas de exercícios e tarefas de pesquisa podem ser parcialmente ou integralmente produzidos por sistemas automáticos. Isso limita a capacidade de certas atividades tradicionais indicarem o que o estudante sabe fazer autonomamente. O problema, porém, não se resolve apenas por proibição ou por programas de detecção. Detectores de conteúdo gerado por IA podem apresentar erros, produzir falsos positivos e não revelam o processo real de elaboração de um trabalho.

O caminho mais consistente é redesenhar a avaliação. Em vez de valorizar somente o produto final, a escola pode tornar visível o percurso: versões preliminares, registros de pesquisa, justificativas

de escolhas, momentos de produção em sala, apresentação oral, autoavaliação, análise de fontes e revisão comentada. Se o uso de IA for permitido, o estudante pode registrar como a utilizou, quais respostas rejeitou, o que precisou verificar e quais decisões foram de sua autoria. A transparência transforma a tecnologia de um recurso oculto em objeto de reflexão sobre o processo de aprendizagem.

A autoria não deve ser entendida apenas como ausência de ajuda externa. Autoria implica responsabilidade intelectual sobre aquilo que se apresenta. Um estudante pode consultar livros, conversar com colegas, receber feedback do professor e usar ferramentas digitais, mas precisa compreender, selecionar, organizar e responder pelo conteúdo final. Com a IA, essa distinção torna-se ainda mais importante. Copiar uma resposta gerada sem compreendê-la é diferente de utilizá-la como contraponto, exemplo, revisor ou fonte de perguntas para uma produção própria.

Critérios de uso precisam variar segundo a finalidade da atividade. Em uma avaliação diagnóstica cujo objetivo é identificar conhecimentos já consolidados, a IA pode inviabilizar a interpretação do resultado. Em uma atividade de investigação, pode ser autorizada como fonte a ser criticada. Em uma produção textual, pode haver etapas em que o sistema é proibido e outras em que é utilizado explicitamente para revisão ou comparação. Regras universais são menos úteis do que orientações claras associadas aos objetivos de aprendizagem.

A OCDE (2026) indica que a IA também pode apoiar elaboração de itens e alguns processos de avaliação, mas ressalta a variabilidade de resultados e a necessidade de supervisão humana. Sistemas podem gerar perguntas, sugerir critérios ou agrupar respostas, mas decisões de maior consequência não deveriam depender de processos opacos ou não validados. A avaliação educacional envolve julgamento, contexto e responsabilidade institucional. Automatizar uma etapa não elimina a necessidade de garantir validade, justiça e transparência.

A integridade acadêmica, portanto, precisa ser trabalhada como cultura. Estudantes devem compreender por que determinadas atividades exigem autoria independente e por que a terceirização de tarefas pode impedir a própria aprendizagem. Quando a norma é apresentada somente como mecanismo de punição, o foco fica em esconder o uso. Quando vinculada ao sentido de aprender, a discussão desloca-se para responsabilidade, honestidade e consciência do que cada tarefa pretende desenvolver.

INCLUSÃO, ACESSIBILIDADE E DESIGUALDADES DIGITAIS

A inteligência artificial pode ampliar recursos de acessibilidade. Sistemas de reconhecimento e síntese de fala, descrição de imagens, adaptação de linguagem, tradução, organização visual, legendagem e comunicação alternativa podem reduzir barreiras para estudantes com diferentes necessidades. Ferramentas generativas também podem auxiliar professores a produzir materiais em formatos variados e ajustar instruções. Esse potencial é significativo quando a tecnologia aumenta a participação do estudante no currículo, e não quando o afasta das experiências comuns da turma.

É necessário, contudo, evitar uma visão tecnossolucionista da inclusão. Nenhum software substitui políticas de acessibilidade, planejamento colaborativo, formação docente, recursos humanos e eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas. A tecnologia pode

ser parte da solução, mas não resolve desigualdades estruturais por si mesma. Em alguns casos, pode até criar novas barreiras se exigir dispositivos caros, conexão constante ou habilidades digitais que não foram garantidas a todos.

A desigualdade de acesso é uma questão central. A possibilidade de utilizar modelos avançados, planos pagos, equipamentos adequados e internet de alta qualidade é distribuída de forma desigual. Uma escola que pressupõe acesso doméstico irrestrito a ferramentas de IA pode ampliar diferenças entre estudantes. Aqueles com maior capital tecnológico conseguem experimentar, receber ajuda familiar e utilizar recursos mais sofisticados; outros dependem do tempo e da infraestrutura oferecidos pela instituição. A equidade exige que a inovação seja acompanhada de condições materiais e alternativas pedagógicas.

A desigualdade não é apenas de acesso físico, mas também de qualidade de uso. Duas pessoas podem ter o mesmo aplicativo e obter resultados muito diferentes em função do repertório de leitura, da capacidade de formular perguntas, da familiaridade com fontes e do conhecimento necessário para avaliar respostas. Por isso, alfabetização digital e alfabetização em IA precisam ser tratadas como direitos educacionais. Ensinar a perguntar, verificar, comparar e reconhecer manipulações é parte de uma política de redução de desigualdades.

Além disso, modelos de IA são treinados a partir de grandes conjuntos de dados que podem reproduzir estereótipos e invisibilizar determinadas culturas, línguas e perspectivas. A UNESCO (2023) enfatiza uma abordagem humanocentrada, com atenção à diversidade, à inclusão e aos direitos. Na escola, isso implica analisar criticamente representações produzidas, questionar padrões culturais apresentados como universais e confrontar respostas automatizadas com conhecimentos locais, experiências dos estudantes e múltiplas fontes.

ÉTICA, PRIVACIDADE, VIESES E PROTEÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA

A incorporação da inteligência artificial à educação envolve decisões éticas que ultrapassam a eficiência pedagógica. Plataformas podem coletar dados pessoais, registros de interação, padrões de erro, textos produzidos e informações sobre comportamento. Quando estudantes, especialmente crianças e adolescentes, utilizam sistemas externos, a escola precisa considerar finalidade, necessidade, segurança e transparência no tratamento dessas informações. No Brasil, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais estabelece princípios que devem orientar qualquer tratamento de dados, inclusive no contexto educacional (Brasil, 2018b).

A privacidade não pode ser tratada como responsabilidade exclusiva do estudante. Muitas ferramentas apresentam termos longos, complexos e sujeitos a mudanças. Redes de ensino e instituições devem definir critérios de adoção, avaliar plataformas e orientar professores e famílias. Solicitar que estudantes forneçam dados a um serviço apenas porque a ferramenta é conveniente pode transferir para indivíduos uma decisão que deveria ser institucional. O entusiasmo pela inovação não elimina o dever de cuidado.

Os vieses algorítmicos constituem outro problema. Sistemas treinados com dados produzidos em sociedades desiguais podem reproduzir associações discriminatórias, padrões estereotipados e lacunas de representação. Isso não significa que toda resposta será preconceituosa, mas que a tecnologia não deve ser considerada neutra. A formação crítica precisa incluir análise de quem produz as ferramentas, quais dados são utilizados, quais grupos aparecem ou desaparecem nas respostas e quais interesses econômicos estruturam os serviços digitais.

Há também questões de propriedade intelectual e autoria. Sistemas generativos produzem conteúdos a partir de padrões aprendidos em grandes bases de dados, e o debate jurídico sobre treinamento, direitos autorais e reutilização de materiais continua em desenvolvimento. Para a escola, o ponto pedagógico imediato é ensinar que a facilidade de gerar conteúdo não elimina a responsabilidade de citar fontes, respeitar produções alheias e diferenciar criação própria de material automatizado. A ética da IA precisa integrar a educação para a cidadania digital.

A preocupação mais ampla é preservar uma concepção de formação humana que não reduza educação à otimização de tarefas. Aprender envolve corpo, linguagem, emoções, relações, memória, imaginação, conflito, convivência e participação social. A IA pode auxiliar em partes do processo, mas não deve determinar o que merece ser aprendido apenas pelo que consegue automatizar ou medir. O critério da educação continua sendo a formação de sujeitos capazes de compreender o mundo, agir com responsabilidade e participar democraticamente da vida coletiva.

Nesse sentido, a centralidade humana não significa rejeitar a tecnologia, mas submetê-la a finalidades educacionais. A UNESCO (2024) organiza suas competências docentes em torno de uma mentalidade humanocentrada justamente para evitar que decisões pedagógicas sejam orientadas apenas pelas capacidades técnicas dos sistemas. A pergunta não é “o que a IA consegue fazer?”, mas “o que vale a pena fazer com IA para que pessoas aprendam mais e melhor, com autonomia, dignidade e segurança?”.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRINCÍPIOS PARA UMA INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA RESPONSÁVEL

A qualidade do uso da inteligência artificial depende diretamente da formação de professores. Não basta oferecer uma lista de aplicativos ou um treinamento sobre comandos. O docente precisa compreender conceitos básicos, limites de confiabilidade, implicações éticas, formas de checagem, possibilidades de adaptação e estratégias de integração curricular. Deve também experimentar a tecnologia como aprendiz, observar seus erros e construir critérios próprios. Formação crítica exige tempo, acompanhamento e espaços coletivos de discussão.

A experiência profissional do professor é indispensável para avaliar a pertinência de uma ferramenta. Sistemas generativos não conhecem plenamente o projeto político-pedagógico, a trajetória da turma, os acordos coletivos, a cultura da comunidade ou as necessidades de cada estudante. Por isso, materiais produzidos por IA devem ser considerados rascunhos ou sugestões submetidas a julgamento docente. A facilidade de gerar planos, textos e atividades pode criar a falsa impressão de que

planejamento é apenas produção de documentos; na realidade, planejar é tomar decisões pedagógicas situadas.

Um primeiro princípio de integração responsável é a precedência da finalidade pedagógica. O professor deve definir o que pretende que o estudante aprenda antes de decidir se usará IA. Um segundo princípio é preservar o núcleo cognitivo da tarefa, isto é, aquilo que precisa ser realizado pelo estudante para que a aprendizagem ocorra. Um terceiro é tornar o uso transparente: quando a ferramenta participa da produção, seu papel deve ser discutido e, quando pertinente, registrado. Um quarto princípio é verificar resultados, evitando tratar respostas automatizadas como fontes infalíveis.

Um quinto princípio é garantir equidade. Atividades obrigatórias não deveriam depender de recursos inacessíveis a parte da turma. Um sexto é proteger dados e utilizar plataformas compatíveis com políticas institucionais. Um sétimo é diversificar experiências: a presença de IA não deve eliminar leitura de textos integrais, escrita própria, prática corporal, experimentação, trabalho manual, diálogo presencial, artes, brincadeiras, investigação de campo ou outras formas de aprendizagem. Tecnologia acrescenta possibilidades; não precisa ocupar todos os espaços.

A formação docente também precisa abordar avaliação. Professores podem aprender a desenhar tarefas que peçam processos, justificativas, defesa oral, contextualização e comparação de fontes. Podem ainda explorar usos críticos da IA: solicitar que estudantes identifiquem erros em uma resposta, comparem duas explicações, reescrevam um texto enviesado, verifiquem referências ou criem critérios para avaliar a qualidade de uma produção. Nessas atividades, o sistema deixa de funcionar como máquina de respostas e passa a ser objeto de análise.

Políticas públicas têm responsabilidade nesse processo. A OCDE (2023; 2026) defende ecossistemas digitais que articulem infraestrutura, governança, competências humanas, segurança e equidade. Deixar cada professor decidir isoladamente sobre privacidade, licenciamento, plataformas e critérios de uso produz insegurança e desigualdade entre escolas. Redes de ensino precisam formular orientações, selecionar ferramentas quando necessário, oferecer formação continuada e criar espaços para acompanhamento de resultados e revisão das políticas.

A integração responsável é, portanto, um processo institucional e pedagógico, não uma corrida por novidades. Sistemas mudam rapidamente, e ferramentas hoje populares podem desaparecer ou alterar suas políticas. Competências mais duradouras são aquelas relacionadas à capacidade de analisar criticamente tecnologias, reconhecer objetivos, testar resultados, proteger direitos e decidir quando o melhor recurso é ou não é a inteligência artificial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inteligência artificial já produz efeitos concretos sobre a educação ao transformar modos de acessar informação, elaborar tarefas, planejar aulas, produzir materiais, receber feedback e estudar de forma autônoma. Seu impacto, entretanto, não possui direção única. A mesma capacidade de gerar explicações pode ampliar oportunidades de compreensão ou encorajar cópia; a mesma personalização pode apoiar estudantes ou isolá-los; a mesma automação pode liberar tempo docente ou substituir

decisões que exigem julgamento profissional. Por isso, avaliar a IA apenas como benéfica ou prejudicial é insuficiente.

O ponto central deste artigo é a diferença entre desempenho assistido e aprendizagem. A inteligência artificial pode fazer com que um estudante conclua uma tarefa melhor ou mais rapidamente sem que isso signifique que desenvolveu os conhecimentos e as habilidades envolvidos. Quando a ferramenta assume o núcleo intelectual da atividade, cresce o risco de dependência e superficialidade. Em contrapartida, quando oferece pistas, perguntas, exemplos, contrapontos e feedbacks que preservam o pensamento do estudante, pode funcionar como instrumento relevante de mediação.

A mediação docente permanece indispensável. O professor define finalidades, interpreta contextos, seleciona conhecimentos, organiza relações e estabelece critérios de qualidade. A formação necessária para a era da IA não consiste em competir com a máquina, mas em compreender suas possibilidades e limites para colocá-la a serviço de projetos pedagógicos. Isso implica planejar usos intencionais, proteger a autoria, redesenhar avaliações, ensinar verificação de informações, cuidar de dados e garantir que a tecnologia não amplie desigualdades.

A escola também precisa assumir a alfabetização em inteligência artificial como dimensão da cultura digital. Estudantes devem aprender a utilizar sistemas, mas igualmente a desconfiar, verificar, reconhecer vieses, compreender limites, proteger informações e decidir quando o uso é inadequado. A autonomia não consiste em rejeitar toda ajuda tecnológica; consiste em saber utilizar ferramentas sem entregar a elas a responsabilidade pelo próprio pensamento.

Conclui-se que o impacto educacional da inteligência artificial dependerá menos da sofisticação dos sistemas e mais da qualidade das escolhas pedagógicas e políticas realizadas. Uma integração humanocentrada deve ampliar a capacidade de professores ensinarem e de estudantes aprenderem, sem reduzir educação a produtividade ou automação. A inteligência artificial poderá ser uma aliada relevante quando ajudar a formular melhores perguntas, ampliar formas de participação, oferecer apoios diferenciados e fortalecer pensamento crítico. Seu limite precisa aparecer sempre que substituir experiências, relações e esforços que são constitutivos da formação humana.

Diante de tecnologias que evoluem em ritmo acelerado, a educação precisa evitar dois extremos: a adesão ingênua e a rejeição automática. O caminho mais consistente é a prudência ativa, sustentada por pesquisa, experimentação pedagógica, avaliação de resultados, participação docente e proteção de direitos. A escola deve ensinar os estudantes a viver em uma sociedade atravessada pela IA sem se tornar subordinada a ela. O objetivo permanece o mesmo que antecede qualquer ferramenta: formar sujeitos capazes de pensar, aprender, criar, dialogar e agir com responsabilidade no mundo.

REFERÊNCIAS

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. 2018.

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

EUROPEAN COMMISSION. **Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
HOLMES, Wayne; BIALIK, Maya; FADEL, Charles. **Artificial intelligence in education**: promises and implications for teaching and learning. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.
LUCKIN, Rose et al. **Intelligence unleashed**: an argument for AI in education. London: Pearson, 2016.
MIAO, Fengchun; HOLMES, Wayne. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023.
OECD. **OECD Digital Education Outlook 2023**: towards an effective digital education ecosystem. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: 10.1787/c74f03de-en.
OECD. **OECD Digital Education Outlook 2026**: exploring effective uses of generative AI in education. Paris: OECD Publishing, 2026. DOI: 10.1787/062a7394-en.
OECD; EUROPEAN COMMISSION. **Empowering learners for the age of AI**: an AI literacy framework for primary and secondary education. Paris: OECD Publishing, 2026. DOI: 10.1787/65cd27d4-en.
SELWYN, Neil. **Education and technology**: key issues and debates. 3. ed. London: Bloomsbury Academic, 2021.
UNESCO. **AI competency framework for teachers**. Paris: UNESCO, 2024.
VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.
VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



LÁPIS NA MÃO OU ROLAR NO CHÃO? ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE E CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA RELEITURA À LUZ DAS EVIDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

PENCIL IN HAND OR ROLLING ON THE FLOOR? EARLY SCHOOLING AND EMBODIMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A REINTERPRETATION IN LIGHT OF CONTEMPORARY EVIDENCE

THIAGO VALIM OLIVEIRA
Pedagogo pela Universidade Nove de Julho (2013) e Mestre em Educação (2017) pela mesma instituição. Bacharel em Fonoaudiologia pela Universidade Guarulhos (2026). Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A escolarização precoce na Educação Infantil constitui uma problemática relacionada à antecipação de tempos, práticas, conteúdos e formas de organização próprias de etapas posteriores da escolarização. Este artigo retoma e atualiza a discussão desenvolvida por Valim-Oliveira (2019), analisando-a à luz das normativas educacionais brasileiras e de evidências científicas recentes sobre brincadeira, movimento, corporeidade e qualidade das interações pedagógicas. Trata-se de estudo teórico-conceitual, de abordagem qualitativa, fundamentado na obra de Valim-Oliveira e em revisão bibliográfica e documental atual. As evidências recentes indicam que experiências lúdicas, movimento, participação infantil e interações qualificadas constituem componentes relevantes da Educação Infantil, embora seus efeitos dependam da qualidade das experiências, da mediação docente e das condições ambientais. Estudos recentes também mostram que não há sustentação para uma oposição simplista entre brincadeira e aprendizagem ou entre movimento e desenvolvimento cognitivo. Argumenta-se que a escolarização precoce não deve ser definida simplesmente pela presença de letras, números, escrita ou atividades estruturadas, mas pela predominância de uma racionalidade que transforma a Educação Infantil em preparação antecipada para o Ensino Fundamental. Conclui-se que a questão proposta por Valim-Oliveira (2019) — “lápis na mão ou rolar no chão?” — permanece atual, desde que compreendida não como oposição entre ensinar e brincar, mas como provocação sobre quais experiências, tempos, corpos e formas de participação são legitimados na infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; escolarização precoce; corporeidade.

ABSTRACT

Early schooling in Early Childhood Education constitutes a problem related to the anticipation of times, practices, content and forms of organization typical of later stages of schooling. This article resumes and updates the discussion developed by Valim-Oliveira (2019), analyzing it in light of Brazilian educational regulations and recent scientific evidence on play, movement, corporeality and the quality of pedagogical interactions. This is a theoretical-conceptual study, with a qualitative approach, based on the work of Valim-Oliveira and a current bibliographic and documentary review. Recent evidence indicates that playful experiences, movement, child participation and qualified interactions constitute relevant components of Early Childhood Education, although their effects depend on the quality of the experiences, teaching mediation and environmental conditions. Recent studies also show that there is no support for a simplistic opposition between play and learning or between movement and cognitive development. It is argued that early schooling should not be defined simply by the presence of letters, numbers, writing or structured activities, but by the predominance of a rationality that transforms Early Childhood Education into early preparation for Elementary School. It is concluded that the question proposed by Valim-Oliveira (2019) — “pencil in hand or rolling on the floor?” — remains current, as long as it is understood not as an opposition between teaching and playing, but as a provocation about which experiences, times, bodies and forms of participation are legitimized in childhood.

Keywords: Early Childhood Education; early schooling; corporeality.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ocupa lugar específico na educação básica brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que sua finalidade é promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, considerando os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (BRASIL, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por sua vez, definem a criança como sujeito histórico e de direitos e compreendem o currículo como um conjunto de práticas que articula as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2009).

Esse entendimento distancia-se de uma concepção da Educação Infantil como uma simples etapa preparatória para o Ensino Fundamental. A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao estabelecer as interações e a brincadeira como eixos estruturantes e ao reconhecer, entre os direitos de aprendizagem, conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2018).

É nesse campo de discussão que se insere a obra de Valim-Oliveira (2019), *Lápis na mão ou rolar no chão? Escolarização precoce e corporeidade na Educação Infantil*. O trabalho original identifica a escolarização precoce como um processo de antecipação de tempos, propostas e formas de

aprendizagem características de etapas posteriores, especialmente do Ensino Fundamental, acompanhado pela redução das oportunidades de experiências corporais e lúdicas.

Na formulação de Valim-Oliveira (2019), o problema não está simplesmente na presença de atividades gráficas, da escrita ou de conhecimentos matemáticos na Educação Infantil. O problema surge quando determinadas formas de organização pedagógica passam a subordinar a experiência infantil a uma lógica predominantemente escolarizante. Na obra, essa lógica aparece associada a atividades gráficas, mecânicas e repetitivas, rotinas rígidas, controle corporal e redução da autonomia das crianças.

Quase uma década depois da publicação da obra, a discussão permanece relevante. Entretanto, a produção científica recente permite aprofundá-la e também evitar algumas interpretações simplificadoras. Atualmente, as evidências não sustentam uma oposição entre aprendizagem e brincadeira, nem autorizam afirmar que toda atividade estruturada seja necessariamente escolarizante. Ao contrário, estudos contemporâneos indicam que a qualidade da mediação pedagógica, das interações, dos ambientes e das oportunidades de participação é fundamental.

Assim, este artigo busca retomar a contribuição de Valim-Oliveira em sua dissertação de mestrado, publicada em livro em 2019, para atualizá-la a partir das evidências recentes, defendendo a hipótese de que a escolarização precoce é melhor compreendida pela predominância de uma racionalidade preparatória do que pela simples presença de conteúdos tradicionalmente escolares.

Nesse sentido, o problema de pesquisa que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: em que medida a escolarização precoce na Educação Infantil, compreendida como predominância de uma lógica preparatória para o Ensino Fundamental, pode restringir as experiências corporais, lúdicas e participativas das crianças, e como as evidências científicas contemporâneas permitem atualizar essa discussão?

A relevância deste estudo decorre da necessidade de problematizar uma tensão ainda presente nas práticas da Educação Infantil: a pressão para antecipar aprendizagens consideradas necessárias ao sucesso escolar posterior e, simultaneamente, a necessidade de assegurar experiências próprias da infância. A discussão é particularmente pertinente porque a escolarização precoce não se manifesta exclusivamente pela antecipação de conteúdos, podendo também estar presente na organização dos tempos, dos espaços, das relações e das formas de participação das crianças.

A retomada da obra de Valim-Oliveira (2019) justifica-se, portanto, tanto pela atualidade de sua crítica quanto pela possibilidade de confrontá-la com a produção científica mais recente. O próprio autor já identificava uma relação entre práticas escolarizantes e diminuição das experiências corporais, especialmente quando atividades gráficas mecânicas e repetitivas ocupam o lugar de experiências mais amplas de exploração e movimento. A literatura contemporânea permite avançar essa reflexão ao demonstrar que brincadeira, movimento e aprendizagem não são categorias necessariamente antagônicas e que a qualidade das interações, dos ambientes e da mediação docente constitui elemento central da experiência educativa.

Objetivo geral:

Analisar criticamente a escolarização precoce na Educação Infantil, retomando a contribuição de Valim-Oliveira (2019) sobre corporeidade, brincadeira e movimento e atualizando-a à luz das evidências científicas contemporâneas e das normativas educacionais brasileiras.

Objetivos específicos:

Identificar os principais elementos que caracterizam a escolarização precoce na perspectiva de Valim-Oliveira (2019), especialmente aqueles relacionados à organização dos tempos, espaços, atividades e relações pedagógicas.

Analisar a relação entre escolarização precoce, corporeidade, movimento, brincadeira e participação infantil na Educação Infantil.

Examinar as evidências científicas recentes sobre aprendizagem baseada em brincadeiras, movimento, qualidade das interações e desenvolvimento infantil.

Discutir em que medida a presença de conteúdos ou atividades tradicionalmente associados à escolarização pode ser diferenciada de uma efetiva antecipação da lógica do Ensino Fundamental.

Propor, a partir da articulação entre Valim-Oliveira (2019), os documentos normativos e a produção científica recente, uma compreensão contemporânea da escolarização precoce que considere a qualidade das experiências e a centralidade da criança.

MÉTODO

Trata-se de um estudo teórico-conceitual, de abordagem qualitativa, fundamentado na análise da obra de Valim-Oliveira (2019) e em documentos normativos e estudos científicos recentes relacionados à Educação Infantil, brincadeira, movimento, corporeidade, qualidade pedagógica e desenvolvimento infantil.

A obra *Lápis na mão ou rolar no chão?* constitui o eixo autoral da discussão. Sua contribuição é articulada à legislação educacional brasileira, especialmente à Lei nº 9.394/1996, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 1996, 2009, 2018). Para atualização da discussão, foram priorizadas revisões sistemáticas, metanálises e revisões de escopo publicadas principalmente entre 2020 e 2026.

A análise foi organizada a partir de quatro dimensões presentes na obra de Valim-Oliveira (2019): escolarização precoce; organização dos tempos, espaços e rotinas; corporeidade e movimento; e brincadeira como experiência constitutiva da infância.

ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE: DA ANTECIPAÇÃO DE CONTEÚDOS À ANTECIPAÇÃO DE UMA LÓGICA ESCOLAR

Valim-Oliveira (2019) identifica a escolarização precoce como um processo no qual a Educação Infantil passa a incorporar, antecipadamente, características próprias do Ensino Fundamental. Essa antecipação não se restringe aos conteúdos, mas envolve a organização dos tempos, dos espaços, das atividades e das relações pedagógicas. O autor destaca que práticas de escolarização precoce podem diminuir o tempo destinado à corporeidade infantil e privilegiar atividades de caráter gráfico, mecânico e repetitivo.

Essa formulação continua pertinente, mas pode ser refinada pelas evidências atuais. A Educação Infantil não precisa ser compreendida como espaço sem intencionalidade pedagógica. A questão central é identificar qual concepção de aprendizagem orienta essa intencionalidade.

Uma proposta envolvendo desenho, escrita, contagem ou reconhecimento de letras não é necessariamente escolarizante. Da mesma forma, uma atividade denominada “brincadeira” pode reproduzir uma lógica excessivamente dirigida, instrumental e centrada exclusivamente em resultados previamente definidos. O critério, portanto, não deve ser apenas o tipo de atividade, mas sua função dentro da experiência educativa.

Essa distinção é especialmente importante porque a produção científica recente reforça o potencial do brincar para diferentes dimensões do desenvolvimento. Mohammed et al. (2026), em revisão de escopo sobre aprendizagem baseada em brincadeiras na Educação Infantil, analisaram 51 estudos selecionados a partir de 1.811 registros identificados. Os autores encontraram evidências relacionadas a resultados cognitivos, acadêmicos e socioemocionais, além de destacarem desafios de implementação, avaliação e formação dos profissionais.

O resultado reforça uma das questões centrais de Valim-Oliveira (2019): a brincadeira não deve ser compreendida como um intervalo entre momentos “verdadeiramente pedagógicos”. Entretanto, a literatura recente também recomenda cautela diante de uma idealização do brincar. O fato de uma atividade ser lúdica não garante, por si só, qualidade educativa. O planejamento, o ambiente, a participação infantil e a mediação do professor continuam sendo determinantes.

Nesse sentido, a escolarização precoce pode ser definida de maneira mais precisa como a predominância de uma racionalidade que organiza a Educação Infantil segundo as necessidades e expectativas da escolarização posterior. Trata-se, portanto, menos de perguntar se existem letras, números ou atividades estruturadas e mais de perguntar: para que essas experiências são propostas, como são organizadas e quanto espaço deixam para a iniciativa, a exploração, o corpo e a participação da criança?

CORPO, MOVIMENTO E EXPERIÊNCIA INFANTIL

A corporeidade ocupa posição central na obra de Valim-Oliveira (2019). Para o autor, o corpo não constitui elemento secundário do processo educativo, mas uma dimensão fundamental da relação da criança com o mundo. A própria estrutura da obra estabelece a contraposição simbólica entre “lápis na mão” e “rolar no chão” para problematizar uma Educação Infantil que privilegia a permanência sentada, a produção gráfica e a contenção dos movimentos.

Essa discussão encontra respaldo nas orientações curriculares brasileiras. A BNCC inclui o campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”, reconhecendo que as crianças aprendem e se expressam por meio das experiências corporais (BRASIL, 2018).

As evidências contemporâneas também contribuem para qualificar essa discussão. Zhang et al. (2025), em revisão sistemática sobre intervenções de brincadeira ativa e habilidades motoras fundamentais, identificaram nove estudos entre 3.672 registros inicialmente recuperados. Sete estudos encontraram efeitos significativos e dois não encontraram efeitos significativos; os autores concluíram que as intervenções de brincadeira ativa apresentam, em geral, resultados positivos, embora sejam necessárias pesquisas de maior qualidade e maior clareza sobre os componentes das intervenções.

Outro estudo recente é ainda mais importante para evitar uma oposição simplista entre brincadeira e ensino. Liu et al. (2025) analisaram 23 estudos envolvendo 2.201 crianças pré-escolares e compararam brincadeira ativa com intervenções de educação física orientadas para habilidades. A metanálise não encontrou diferenças significativas entre as abordagens para o conjunto das habilidades motoras fundamentais; entretanto, análises específicas indicaram que atividades físicas estruturadas poderiam apresentar vantagens em determinados resultados quando comparadas à brincadeira ativa não estruturada.

Esse achado é particularmente relevante para a atualização da tese de Valim-Oliveira (2019). Ele mostra que defender o movimento não significa defender a ausência de planejamento. O desafio consiste em construir uma pedagogia que ofereça oportunidades corporais significativas, sem transformar o corpo infantil em objeto de treinamento permanente.

Assim, “rolar no chão” não deve significar simplesmente deixar a criança livre, assim como “lápis na mão” não deve significar necessariamente escolarização precoce. Ambos podem constituir experiências educativas relevantes, dependendo da forma como são organizados.

BRINCADEIRA, PARTICIPAÇÃO E MEDIAÇÃO DOCENTE

A discussão contemporânea sobre brincadeira desloca progressivamente o foco de uma oposição entre “brincar” e “ensinar” para a análise da qualidade das experiências oferecidas às crianças.

Oen, Ødegaard e Sadownik (2026), em revisão de escopo e análise temática, destacam que a qualidade da Educação Infantil está fortemente relacionada às possibilidades de participação das crianças nas brincadeiras e às práticas dos educadores que favorecem esse acesso.

Essa perspectiva aproxima-se da crítica de Valim-Oliveira (2019) às práticas nas quais a criança possui pouca participação na organização da experiência educativa. Na obra, a escolarização precoce aparece associada a práticas adultocêntricas, verticalizadas e pouco abertas à voz da criança.

O professor, nessa perspectiva, não desaparece do processo educativo. Pelo contrário, sua função torna-se mais complexa: organizar ambientes, observar, provocar, ampliar experiências, garantir segurança, introduzir conhecimentos culturais e favorecer a participação das crianças.

Essa compreensão também é coerente com evidências recentes sobre a qualidade da Educação Infantil. Rademacher et al. (2025), em revisão sistemática e metanálise, investigaram componentes da qualidade da Educação Infantil e sua relação com competências linguísticas e matemáticas nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os autores identificaram associações entre qualidade da Educação Infantil e competências acadêmicas posteriores, embora tenham ressaltado efeitos pequenos, elevada heterogeneidade e a complexidade das relações encontradas.

Esse resultado é particularmente importante para o debate sobre escolarização precoce. Ele permite sustentar uma posição intermediária e cientificamente mais consistente: não é necessário antecipar o Ensino Fundamental para favorecer aprendizagens posteriores. Uma Educação Infantil de qualidade pode contribuir para o desenvolvimento de competências futuras justamente por oferecer experiências adequadas à infância, relações qualificadas e ambientes ricos em possibilidades de aprendizagem.

“LÁPIS NA MÃO” OU “ROLAR NO CHÃO”? UMA FALSA DICOTOMIA

A expressão que dá título à obra de Valim-Oliveira (2019) permanece atual porque sintetiza uma tensão recorrente na Educação Infantil. Entretanto, depois das evidências acumuladas nos últimos anos, talvez seja necessário formular a pergunta de outra maneira.

O problema não é escolher entre lápis e chão. Uma criança pode utilizar lápis, desenhar, escrever, observar letras, contar objetos e explorar conhecimentos matemáticos sem que isso constitua escolarização precoce. Da mesma forma, pode correr, pular, rolar, dançar ou brincar e, ainda assim, participar de uma experiência altamente estruturada e pouco significativa.

O que define a qualidade da experiência é a articulação entre intencionalidade pedagógica, participação, significado, interação, exploração, corporeidade e contexto.

A obra de Valim-Oliveira (2019) já apontava nessa direção ao defender que o movimento não representa simplesmente ausência de aprendizagem. Para o autor, correr, pular, rolar, subir, descer e brincar constituem experiências por meio das quais a criança interage, constrói conhecimentos e desenvolve diferentes capacidades.

A produção contemporânea permite acrescentar uma ressalva: nem toda brincadeira produz automaticamente os mesmos resultados. As evidências sobre brincadeira ativa, por exemplo, apresentam resultados positivos, mas heterogêneos (ZHANG et al., 2025). Da mesma forma, a comparação entre brincadeira ativa e atividades motoras orientadas mostra que diferentes formas de intervenção podem produzir resultados semelhantes ou vantagens específicas dependendo da estrutura e do objetivo da experiência (LIU et al., 2025).

Portanto, a questão pedagógica contemporânea não deveria ser “ensinar ou brincar?”, mas “que tipo de experiência educativa estamos construindo para a criança?”.

DISCUSSÃO

A releitura da obra de Valim-Oliveira (2019) diante das evidências recentes permite identificar três pontos centrais.

O primeiro é que a crítica à escolarização precoce permanece pertinente. A Educação Infantil não deve ser reduzida a uma preparação antecipada para o Ensino Fundamental. A própria legislação brasileira define essa etapa pela perspectiva do desenvolvimento integral, enquanto as DCNEI e a BNCC reconhecem a criança como sujeito de direitos e atribuem centralidade às interações, à brincadeira, à participação e às experiências corporais (BRASIL, 1996, 2009, 2018).

O segundo ponto é que a crítica precisa ser deslocada de uma oposição entre conteúdos escolares e experiências lúdicas. A evidência atual mostra que brincadeira, movimento e aprendizagem podem coexistir. O problema aparece quando uma determinada racionalidade pedagógica reduz a infância à aquisição antecipada de competências consideradas necessárias para etapas posteriores.

O terceiro ponto diz respeito à qualidade. As pesquisas recentes mostram que os resultados dependem da qualidade das interações, da mediação docente, dos ambientes e da organização das experiências (RADEMACHER et al., 2025; OEN; ØDEGAARD; SADOWNIK, 2026). Isso significa que a defesa da corporeidade não pode ser reduzida à simples ampliação do tempo de movimento. É necessário garantir experiências corporais significativas, variadas, acessíveis e integradas às demais dimensões do currículo.

Nesse sentido, a principal contribuição atualizada de Oliveira (2019) está justamente em deslocar o debate da pergunta sobre “o que ensinar” para a pergunta sobre “que concepção de infância orienta aquilo que fazemos”.

A escolarização precoce ocorre quando a criança passa a ser tratada predominantemente como alguém que precisa ser preparada para uma etapa futura. Quando isso acontece, o presente da infância perde valor pedagógico e a experiência corporal tende a ser subordinada à produção, ao controle, à antecipação e à mensuração.

Por outro lado, uma Educação Infantil que reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos pode trabalhar conhecimentos culturais, linguagem, matemática, literatura, artes e escrita sem abandonar a brincadeira, o movimento, a exploração e a corporeidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida por Valim-Oliveira (2019) permanece relevante diante dos desafios contemporâneos da Educação Infantil. Entretanto, as evidências produzidas nos últimos anos permitem tornar sua tese mais precisa.

A escolarização precoce não deve ser identificada simplesmente pela presença de lápis, letras, números, escrita ou atividades planejadas. Tampouco a defesa da infância deve ser confundida com ausência de intencionalidade pedagógica. O problema central está na predominância de uma racionalidade que transforma a Educação Infantil em preparação antecipada para o Ensino Fundamental.

As evidências recentes reforçam a importância da brincadeira, do movimento, das interações e da participação infantil, mas também demonstram que seus efeitos dependem da qualidade das experiências, da mediação dos educadores e das condições em que são realizadas (MOHAMMED et al., 2026; ZHANG et al., 2025; OEN; ØDEGAARD; SADOWNIK, 2026).

Assim, “lápis na mão ou rolar no chão?” não precisa ser respondido escolhendo um dos lados. O desafio é construir uma Educação Infantil na qual a criança possa escrever e movimentar-se, desenhar e brincar, ouvir e falar, explorar e produzir cultura, participar e ser ensinada. O problema não é o lápis, nem o chão. O problema está em uma pedagogia que transforma o lápis em instrumento de antecipação escolar e o chão em espaço residual, ou que transforma qualquer atividade lúdica em mero recurso para alcançar resultados previamente definidos.

A contribuição de Oliveira (2019) permanece, portanto, atual justamente porque permite recolocar a criança no centro da discussão. Mais do que perguntar se a criança está com o lápis na mão ou rolando no chão, é necessário perguntar que infância a instituição está produzindo e que possibilidades de ser, brincar, aprender, movimentar-se e participar estão sendo oferecidas às crianças.

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.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 2009.

LIU, Bei; YAN, Yiping; JIA, Jingjing et al. Can active play replace skill-oriented physical education in enhancing fundamental movement skills among preschool children? A systematic review and meta-analysis. **BMC Public Health**, v. 25, n. 1, 1399, 2025. DOI: 10.1186/s12889-025-22398-9.

MOHAMMED, Aregash Hassen; NIGUSSIE, Berhanu; SCHELLENS, Tammy; ROTSAERT, Tijs et al. Play-based learning in early childhood education: a scoping review. **Early Childhood Education Journal**, v. 54, p. 3929-3975, 2026. DOI: 10.1007/s10643-026-02127-6.

OEN, Marion; ØDEGAARD, Elin E.; SADOWNIK, Alicja R. Early childhood educators' doings to facilitate children's participation in play: a scoping review and thematic analysis of research literature. **International Journal of Early Childhood,** 2026. DOI: 10.1007/s13158-026-00528-7.

RADEMACHER, Annika; BÄKER, Neele; VON DÜRING, Ute; HILTUNEN, Vilija et al. The effects of early childhood education and care quality on academic competences in early primary school: a systematic review and meta-analysis. **European Journal of Psychology of Education**, v. 40, art. 110, 2025. DOI: 10.1007/s10212-025-01005-w.

VALIM-OLIVEIRA, Thiago. **Lápis na mão ou rolar no chão?** Escolarização precoce e corporeidade na Educação Infantil. São Paulo: Katzen Editora, 2019. 120 p.

ZHANG, Xinmiao; TANG, Changhao; GENG, Miao; LI, Kai; LIU, Cong; CAI, Yujun. The effects of active play interventions on children's fundamental movement skills: a systematic review. **BMC Pediatrics**, v. 25, art. 40, 2025. DOI: 10.1186/s12887-024-05385-8.



DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS DE 0 A 4 ANOS

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING IN EARLY CHILDHOOD: PEDAGOGICAL POSSIBILITIES FOR CHILDREN AGED 0 TO 4

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

Este artigo discute o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como abordagem de planejamento pedagógico na Educação Infantil, com foco em crianças de 0 a 4 anos. O objetivo é analisar de que maneira os princípios do DUA podem contribuir para ampliar o acesso, a participação, a comunicação e as oportunidades de aprendizagem de bebês e crianças bem pequenas, considerando a diversidade presente nos modos de brincar, interagir, perceber, comunicar-se, movimentar-se e expressar conhecimentos. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentado em documentos normativos brasileiros e em produções acadêmicas sobre DUA, educação inclusiva, desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas na primeira infância. A discussão parte da compreensão de que a Educação Infantil possui especificidades próprias e não deve reproduzir modelos escolarizantes centrados na transmissão de conteúdos. Nesse contexto, o DUA é compreendido como uma perspectiva que desloca o foco das limitações individuais para a identificação e a redução de barreiras existentes no currículo, nos espaços, nos materiais, nas interações e nas formas de participação. Defende-se que, para crianças de 0 a 4 anos, a abordagem precisa estar articulada às interações, às brincadeiras, aos cuidados, às experiências corporais, à linguagem e à organização intencional dos ambientes. Conclui-se que o DUA pode fortalecer práticas inclusivas desde os primeiros

anos de vida, desde que seja compreendido como uma forma de planejar para a diversidade e não como um conjunto fixo de atividades ou recursos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Primeira Infância; Inclusão; Acessibilidade pedagógica.

ABSTRACT

This article discusses Universal Design for Learning (UDL) as a pedagogical planning approach in Early Childhood Education, focusing on children aged 0 to 4. The aim is to analyze how UDL principles can contribute to expanding access, participation, communication, and learning opportunities for infants and very young children, taking into account the diversity found in their ways of playing, interacting, perceiving, communicating, moving, and expressing knowledge. This is a qualitative study based on a review of literature and documents, grounded in Brazilian regulatory documents and academic works regarding UDL, inclusive education, child development, and pedagogical practices in early childhood. The discussion is based on the understanding that Early Childhood Education has its own specific characteristics and should not replicate schooling models centered on the transmission of content. In this context, UDL is understood as a perspective that shifts the focus from individual limitations to the identification and reduction of barriers within the curriculum, spaces, materials, interactions, and forms of participation. It is argued that, for children aged 0 to 4, the approach must be integrated with interactions, play, caregiving, bodily experiences, language, and the intentional organization of environments. The article concludes that UDL can strengthen inclusive practices from the earliest years of life, provided it is understood as a way of planning for diversity rather than as a fixed set of activities or resources.

Keywords: Early Childhood Education; Early Childhood; Inclusion; Pedagogical accessibility.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa da Educação Básica marcada por características próprias, nas quais educar e cuidar se articulam de maneira indissociável. Ao receber bebês e crianças pequenas, a instituição educativa assume a responsabilidade de organizar experiências que favoreçam o desenvolvimento, a participação, a construção de vínculos, a exploração do ambiente, a comunicação e a apropriação progressiva da cultura. Essa responsabilidade torna-se ainda mais complexa quando se considera que não existe uma única maneira de ser criança, de participar de uma brincadeira, de compreender uma proposta ou de expressar aquilo que se pensa e sente.

A diversidade é constitutiva da infância. Crianças apresentam diferentes ritmos, interesses, formas de comunicação, experiências familiares, características corporais, modos de interação e

necessidades de apoio. Algumas podem utilizar predominantemente gestos e expressões corporais; outras podem apresentar repertórios verbais mais desenvolvidos. Há crianças que necessitam de maior previsibilidade para participar de uma rotina, crianças que precisam de apoio para se deslocar ou manipular objetos e crianças que demonstram grande sensibilidade a sons, luzes, texturas ou aglomerações. Essas diferenças não deveriam ser compreendidas, por si mesmas, como problemas a serem corrigidos, mas como elementos que precisam ser considerados no planejamento pedagógico.

É nesse cenário que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta contribuições relevantes. Desenvolvido a partir dos estudos do CAST, o DUA propõe que o planejamento considere, desde o início, a variabilidade dos aprendizes, oferecendo múltiplas possibilidades de engajamento, representação e ação e expressão. Em vez de planejar uma proposta considerada adequada para uma criança considerada “típica” e posteriormente realizar adaptações para quem não consegue participar, a perspectiva universal busca antecipar barreiras e construir propostas mais acessíveis para o conjunto das crianças.

No Brasil, essa discussão encontra respaldo no marco legal da educação inclusiva e no próprio conceito de desenho universal presente na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. A Lei nº 13.146/2015 define desenho universal como a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços que possam ser utilizados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico, incluindo recursos de tecnologia assistiva. A legislação também estabelece o desenho universal como regra geral, reforçando a necessidade de pensar acessibilidade desde a concepção das políticas, dos espaços e dos serviços.

Na Educação Infantil, a aproximação entre DUA e currículo exige, contudo, cuidado conceitual. A criança pequena não aprende apenas quando participa de uma atividade planejada em formato convencional. Ela aprende nas interações, nas brincadeiras, nos deslocamentos, na exploração dos objetos, nas relações com adultos e pares, nas experiências com diferentes linguagens e na participação progressiva nas situações cotidianas. Por isso, aplicar o DUA nessa etapa significa ampliar a qualidade do planejamento de experiências, ambientes e interações, e não transformar o cotidiano da creche ou da pré-escola em uma sequência de tarefas.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil e assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A mesma organização curricular apresenta cinco campos de experiências, que articulam as vivências das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Essa concepção cria aproximações importantes com o DUA, pois ambos podem favorecer uma organização pedagógica atenta à diversidade, à participação e à construção de diferentes caminhos para que as crianças aprendam e se expressem.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir possibilidades de utilização dos princípios do DUA no planejamento pedagógico destinado a crianças de 0 a 4 anos, enfatizando práticas relacionadas

à organização dos espaços, materiais, rotinas, brincadeiras, comunicação, participação e avaliação. Busca-se também refletir sobre os desafios de sua implementação e sobre o papel dos professores na construção de ambientes que não exijam que todas as crianças aprendam, brinquem ou se comuniquem da mesma maneira.

DUA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA MUDANÇA NO MODO DE PLANEJAR

O DUA não deve ser entendido como uma metodologia fechada ou como um roteiro de atividades. Trata-se de uma abordagem de planejamento que parte do reconhecimento de que a variabilidade humana é esperada. O ponto de partida deixa de ser “como adaptar esta atividade para determinada criança” e passa a ser “quais barreiras podem aparecer nesta proposta e quais alternativas podem ser planejadas para ampliar a participação”.

Essa mudança é particularmente significativa na Educação Infantil. Em grupos de bebês e crianças pequenas, a diferença entre as formas de participação aparece cotidianamente. Enquanto uma criança pode permanecer longos períodos envolvida em uma experiência de exploração sensorial, outras podem necessitar de movimento constante. Uma pode demonstrar compreensão por meio da fala; outra pode responder com olhar, gesto, apontar, vocalização ou aproximação corporal. Uma criança pode aceitar determinado material imediatamente, enquanto outra necessita observá-lo por mais tempo antes de se aproximar.

Se o planejamento prevê apenas uma forma de participação, parte das crianças encontrará barreiras que não estão necessariamente relacionadas à sua capacidade de aprender. O problema pode estar no próprio modo como a experiência foi organizada. O DUA ajuda o professor a deslocar o olhar: a pergunta não é apenas o que a criança consegue ou não consegue fazer, mas também o que o ambiente está oferecendo ou impedindo.

Essa perspectiva dialoga com a educação inclusiva porque a inclusão não se resume à matrícula ou à presença física da criança na instituição. Participar implica ter oportunidades reais de interação, brincar, comunicar-se, fazer escolhas, explorar materiais, produzir sentidos e ser reconhecida como sujeito. O DUA pode contribuir para que essas oportunidades sejam planejadas para o grupo inteiro, reduzindo a necessidade de respostas individualizadas posteriores.

Bettio, Miranda e Schmidt (2021) destacam que o DUA pode apoiar a organização de práticas dirigidas a todas as crianças de uma turma de Educação Infantil, considerando as características e a diversidade existentes no grupo. Estudos mais recentes também apontam que, apesar do crescimento do interesse pelo DUA, ainda existem desafios para sua compreensão e implementação sistemática na Educação Infantil, especialmente em relação à formação dos professores e à transformação dos princípios em decisões concretas de planejamento.

Nesse sentido, falar em DUA para crianças de 0 a 4 anos implica compreender que a acessibilidade pedagógica não depende exclusivamente de tecnologias sofisticadas ou de materiais

específicos. Muitas vezes, pequenas decisões produzem grande impacto: oferecer objetos em diferentes tamanhos e texturas; permitir que uma história seja acompanhada por imagens, objetos e gestos; organizar caminhos acessíveis; reduzir estímulos excessivos; apresentar uma rotina visual; disponibilizar diferentes maneiras de participar de uma brincadeira; ou respeitar o tempo necessário para que a criança se envolva.

AS ESPECIFICIDADES DA CRIANÇA DE 0 A 4 ANOS

A faixa etária de 0 a 4 anos reúne diferentes momentos do desenvolvimento infantil. Bebês muito pequenos dependem intensamente do adulto para alimentação, higiene, deslocamento e organização emocional, ao mesmo tempo em que desenvolvem progressivamente formas próprias de comunicação e exploração. Crianças de 1 e 2 anos ampliam sua mobilidade, linguagem, iniciativa e capacidade de interação. Entre 3 e 4 anos, tornam-se cada vez mais presentes as brincadeiras simbólicas, as narrativas, as negociações com os pares, as perguntas e as diferentes formas de representação.

Por essa razão, não é possível falar de uma única maneira de aplicar o DUA nessa faixa etária. Os princípios precisam ser traduzidos de acordo com as possibilidades e características de cada grupo. Com bebês, por exemplo, a representação pode estar fortemente associada a objetos concretos, expressões faciais, sons, movimentos, imagens e experiências sensoriais. Com crianças de 3 e 4 anos, podem ser acrescentados desenhos, histórias, dramatizações, símbolos, fotografias, registros coletivos e diferentes formas de produção.

A BNCC organiza a Educação Infantil em grupos de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, indicando objetivos de aprendizagem e desenvolvimento adequados a diferentes períodos. Para o recorte de 0 a 4 anos, é importante considerar especialmente as transições entre esses grupos e evitar a antecipação de práticas próprias de etapas posteriores.

O DUA, nesse contexto, não significa oferecer simultaneamente todos os recursos possíveis. Significa pensar em possibilidades suficientes para que diferentes crianças possam acessar a experiência e participar dela. Em uma proposta de exploração de sons, por exemplo, não é necessário disponibilizar uma infinidade de instrumentos. Pode ser suficiente oferecer instrumentos de diferentes características, permitir exploração livre, modelar formas de uso, aceitar vocalizações e movimentos como respostas e observar quais suportes favorecem a participação.

OS TRÊS PRINCÍPIOS DO DUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O modelo do DUA organiza-se em três grandes princípios: proporcionar múltiplos meios de engajamento; proporcionar múltiplos meios de representação; e proporcionar múltiplos meios de ação e expressão. Na Educação Infantil, esses princípios precisam ser compreendidos a partir das formas próprias de aprendizagem da criança pequena.

MÚLTIPLOS MEIOS DE ENGAJAMENTO - O engajamento diz respeito ao modo como a criança se envolve com a experiência. Na primeira infância, o interesse frequentemente surge do movimento, da curiosidade, da possibilidade de escolha, da relação com pessoas significativas, da novidade, da repetição e da brincadeira. Planejar diferentes formas de engajamento significa considerar que uma mesma proposta pode mobilizar crianças de maneiras distintas.

Uma experiência com livros, por exemplo, pode envolver leitura compartilhada, exploração das imagens, manipulação do livro, escuta de sons associados à história, dramatização de personagens e escolha de páginas. Não se trata de transformar cada momento em uma atividade complexa, mas de garantir que a participação não dependa de um único comportamento esperado.

A escolha é outro elemento importante. Mesmo bebês podem realizar escolhas por meio do olhar, do movimento, do alcance, da aproximação ou da rejeição. Quando o adulto observa e valoriza esses sinais, reconhece a criança como participante ativa. Com crianças maiores, podem ser oferecidas escolhas entre materiais, personagens, espaços ou formas de produzir.

A sustentação do esforço também é relevante. Algumas crianças permanecem concentradas por períodos mais longos; outras necessitam de pausas, mudanças de posição ou alternância de materiais. O professor pode organizar experiências em pequenos blocos, permitir pausas e retomar a proposta sem interpretar imediatamente a mudança de atenção como falta de interesse.

MÚLTIPLOS MEIOS DE REPRESENTAÇÃO - Representar significa oferecer diferentes caminhos para que a criança tenha acesso ao que está sendo apresentado. Na primeira infância, a representação não deve ser reduzida ao texto escrito. O mundo chega à criança por meio de sons, imagens, objetos, gestos, expressões faciais, movimentos, cheiros, texturas, palavras e relações.

Em uma roda de conversa sobre animais, por exemplo, o professor pode utilizar fotografias, brinquedos, sons, gestos e pequenas histórias. A criança pode reconhecer um animal pela imagem, imitá-lo, produzir seu som ou simplesmente observá-lo. Todas essas formas podem fazer parte do processo de construção de significados.

A diversidade de representação também favorece crianças com deficiência. Uma criança com dificuldade de acesso a determinada linguagem pode encontrar outra porta de entrada para a experiência. Uma imagem pode apoiar a compreensão de uma instrução verbal; um objeto concreto pode ajudar a criança a compreender uma história; um gesto pode complementar uma palavra; uma sequência de fotografias pode antecipar uma rotina.

A representação precisa, ainda, ser coerente com o desenvolvimento. Para crianças muito pequenas, materiais concretos e experiências corporais possuem grande relevância. Com o crescimento, podem ser introduzidos símbolos e formas mais abstratos, sempre articulados às experiências vividas.

MÚLTIPLOS MEIOS DE AÇÃO E EXPRESSÃO - O terceiro princípio diz respeito às diferentes formas pelas quais a criança pode agir e demonstrar o que compreendeu, deseja ou pretende comunicar. Na Educação Infantil, isso é fundamental porque a linguagem verbal ainda está em processo de

desenvolvimento.

Esperar que todas as crianças respondam oralmente a perguntas, reproduzam modelos ou realizem uma determinada produção gráfica pode restringir a participação. O DUA amplia a possibilidade de resposta: apontar, escolher, tocar, movimentar-se, desenhar, construir, dramatizar, vocalizar, falar, cantar ou utilizar recursos de comunicação são possibilidades que podem ser consideradas conforme o objetivo da experiência.

É importante distinguir o objetivo pedagógico do meio utilizado para alcançá-lo. Se o objetivo é identificar características de animais, por exemplo, não é necessário exigir que todas as crianças verbalizem uma resposta. Uma criança pode apontar a fotografia correta; outra pode imitar o animal; outra pode nomeá-lo; outra pode organizar figuras em grupos. O professor avalia o conhecimento considerando a forma de expressão possível para cada criança.

Essa flexibilidade não reduz a intencionalidade pedagógica. Pelo contrário, exige maior clareza sobre aquilo que se pretende observar. Quanto mais claro estiver o objetivo, maior será a possibilidade de aceitar diferentes caminhos para demonstrá-lo.

DUA, BRINCADEIRA E INTERAÇÕES

A brincadeira ocupa lugar central na Educação Infantil e constitui um dos principais contextos em que as crianças constroem aprendizagens. A aproximação entre DUA e brincadeira permite pensar ambientes nos quais diferentes crianças possam participar de uma mesma experiência, ainda que não o façam de maneira idêntica.

Uma brincadeira de faz de conta pode envolver crianças que falam muito, crianças que observam antes de entrar na situação, crianças que preferem manipular objetos e crianças que participam por meio de gestos. Se o adulto define uma única maneira correta de brincar, reduz as possibilidades de participação. Se organiza materiais variados, modela possibilidades, aceita diferentes papéis e acompanha as iniciativas infantis, amplia as oportunidades de envolvimento.

O espaço também funciona como elemento pedagógico. Ambientes previsíveis, acessíveis e organizados podem favorecer a autonomia. Prateleiras na altura das crianças, materiais identificados por fotografias, caminhos livres, espaços de maior e menor estímulo e áreas para atividades em pequenos grupos são exemplos de decisões que podem reduzir barreiras.

Para bebês, o chão pode ser um importante espaço de exploração, desde que esteja seguro e organizado. Tapetes, objetos de diferentes texturas, materiais que produzem sons e elementos que possam ser manipulados permitem experiências diversificadas. Para crianças de 3 e 4 anos, podem ser organizados cantos de construção, leitura, faz de conta, artes e exploração de materiais, respeitando a dinâmica do grupo.

O DUA também ajuda a questionar a ideia de que todos precisam participar ao mesmo tempo e da mesma forma. Em determinados momentos, uma criança pode estar envolvida em uma atividade de

construção enquanto outra participa de uma proposta de leitura. O planejamento pode prever experiências simultâneas e circulação entre elas.

ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA, COMUNICAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

A acessibilidade na Educação Infantil envolve mais do que rampas e mobiliário. A dimensão pedagógica precisa ser considerada, pois uma criança pode estar fisicamente dentro da sala e, ainda assim, encontrar barreiras para compreender o que está acontecendo, comunicar-se ou participar.

A Lei Brasileira de Inclusão amplia a compreensão de acessibilidade ao contemplar informação, comunicação, tecnologia assistiva, produtos, equipamentos, metodologias, estratégias e serviços. Esse entendimento é particularmente relevante para o DUA porque evidencia que acessibilidade também se produz por meio das práticas.

Na rotina da creche ou pré-escola, a comunicação pode ser apoiada por imagens, objetos de referência, gestos, sinais, fotografias e sequências visuais. Uma criança que ainda não compreende plenamente uma explicação verbal pode reconhecer que, após guardar os brinquedos, será o momento do lanche quando visualiza os símbolos correspondentes. Para outra criança, a antecipação pode reduzir a ansiedade diante de mudanças.

A comunicação alternativa e aumentativa também pode ser considerada quando necessária. Isso não significa esperar que a criança deixe de falar para oferecer recursos. O objetivo é ampliar possibilidades de comunicação. Uma criança pode combinar fala, gesto, apontar, imagens e objetos de referência.

O professor precisa observar as formas espontâneas de comunicação presentes no grupo. O olhar, o afastamento, o sorriso, o choro, a vocalização, o gesto de apontar e a aproximação corporal são manifestações que possuem significado. Reconhecer esses sinais é parte da prática pedagógica com bebês e crianças pequenas.

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COM DUA: DO DIAGNÓSTICO DAS BARREIRAS À ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS

Um planejamento inspirado no DUA pode começar pela definição da experiência que se pretende proporcionar, seguida pela análise das possíveis barreiras. Em vez de iniciar pela atividade pronta, o professor pergunta: o que quero que as crianças vivenciem? O que pode dificultar a participação? Que caminhos diferentes posso disponibilizar?

Um exemplo pode ser uma experiência relacionada à literatura. O objetivo pode envolver ampliar repertórios, favorecer a escuta, a imaginação e a comunicação. As barreiras possíveis incluem dificuldade de permanecer sentado, dificuldade de acompanhar apenas a linguagem verbal, baixa compreensão de determinado vocabulário ou necessidade de apoio para manipular o livro.

A partir daí, podem ser planejadas alternativas: leitura em diferentes posições; uso de imagens

ampliadas; objetos relacionados à narrativa; repetição de trechos; gestos; músicas; participação das crianças na escolha de personagens; exploração de elementos do cenário; e possibilidade de resposta por meio de fala, gesto, apontar, movimento ou produção artística.

Outro exemplo é uma experiência de exploração de cores. O objetivo pode ser investigar diferenças e semelhanças entre materiais. Em vez de exigir que todas as crianças produzam uma pintura em folha, o professor pode disponibilizar tintas, papéis, tecidos, objetos, esponjas e outros suportes, permitindo diferentes modos de exploração. Algumas crianças poderão misturar cores, outras poderão tocar, espalhar, observar ou construir composições.

O planejamento precisa registrar não apenas a atividade, mas as possibilidades de participação. Isso fortalece a intencionalidade docente e evita que a inclusão dependa exclusivamente de decisões tomadas durante a execução.

O PAPEL DO PROFESSOR E A OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS

O professor é elemento central na construção de ambientes acessíveis. No DUA, sua atuação não consiste em controlar todas as respostas, mas em criar condições para que as crianças possam participar e demonstrar suas aprendizagens por caminhos variados.

A observação ganha importância especial. Na Educação Infantil, avaliar significa acompanhar processos, registrar manifestações e interpretar avanços e necessidades. A observação permite identificar quais materiais despertam interesse, quais situações geram desconforto, como cada criança se comunica, que apoios favorecem a participação e quais barreiras persistem.

Esse olhar precisa evitar rótulos. Dizer que uma criança “não participa” pode esconder a informação de que ela não participa de uma determinada forma de atividade. Talvez participe quando pode movimentar-se, quando a proposta é realizada em pequeno grupo ou quando utiliza um objeto de referência.

Registros fotográficos, relatos, portfólios, produções infantis e anotações pedagógicas podem auxiliar o professor a acompanhar os percursos. A avaliação torna-se, assim, uma ferramenta para reorganizar o ambiente e as propostas.

A formação docente é outro aspecto fundamental. Pesquisa realizada em uma escola municipal de Educação Infantil de São Paulo identificou que práticas relacionadas ao DUA podem aparecer de maneira intuitiva, enquanto ainda existe necessidade de formação continuada mais sistemática para que os princípios sejam compreendidos e incorporados ao planejamento. Isso indica que a implementação do DUA não depende apenas da iniciativa individual do professor, mas também de condições institucionais.

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO DUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora o DUA ofereça contribuições importantes, sua implementação envolve desafios. Um

deles é a compreensão superficial do conceito. Existe o risco de identificar DUA apenas com o uso de materiais variados, tecnologia ou atividades diferenciadas. Esses elementos podem fazer parte de uma prática inspirada no DUA, mas não constituem o DUA isoladamente.

Outro desafio é a formação dos professores. Sem oportunidades de estudo, planejamento coletivo, análise de práticas e acompanhamento, o DUA pode permanecer no discurso. A formação precisa partir de situações reais: uma criança que não consegue participar de determinada roda; uma brincadeira que exclui parte do grupo; uma rotina que gera dificuldades de transição; um material inacessível; ou uma forma de avaliação que aceita apenas respostas verbais.

As condições materiais também interferem. Ambientes pequenos, excesso de crianças, falta de recursos e pouco tempo para planejamento podem dificultar mudanças. Por isso, a implementação deve considerar o contexto e priorizar transformações possíveis e sustentáveis.

Há ainda um desafio relacionado à cultura institucional. Se a escola entende a inclusão como responsabilidade de um único profissional, o DUA terá pouca força. A perspectiva universal pressupõe corresponsabilidade entre professores, gestores, profissionais de apoio, famílias e demais integrantes da comunidade educativa.

A parceria com as famílias é especialmente importante na primeira infância. Informações sobre interesses, formas de comunicação, experiências anteriores, estratégias que acalmam a criança e maneiras como ela expressa necessidades podem ajudar a escola a organizar melhor as experiências, sem transformar a família em responsável pelo processo pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir o Desenho Universal para a Aprendizagem com foco em crianças de 0 a 4 anos significa reconhecer que a inclusão começa no modo como a instituição concebe o cotidiano. Antes de pensar em adaptações para uma criança específica, é necessário perguntar se os espaços, os materiais, as rotinas, as interações e as formas de comunicação foram planejadas para acolher a diversidade existente.

O DUA contribui para essa mudança ao propor múltiplos meios de engajamento, representação, ação e expressão. Na primeira infância, esses princípios podem ser traduzidos em experiências concretas: diferentes formas de entrar na brincadeira, múltiplas linguagens, materiais acessíveis, possibilidades de escolha, apoio visual, objetos concretos, movimentos, músicas, histórias, gestos e diferentes maneiras de demonstrar o que se compreendeu.

A articulação com a BNCC é particularmente significativa porque a Educação Infantil já se estrutura a partir das interações e da brincadeira e assegura direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. O DUA pode fortalecer esses direitos ao ampliar as condições para que cada criança participe das experiências educativas.

É necessário, entretanto, evitar uma aplicação mecânica. Não se trata de oferecer inúmeros recursos em todas as situações nem de transformar cada proposta em um conjunto de opções desconectadas. O princípio central é a antecipação das barreiras e a criação de caminhos possíveis para a participação. O professor continua sendo responsável por selecionar experiências significativas, estabelecer intencionalidades e acompanhar os processos de aprendizagem.

Também é importante reconhecer que o DUA não substitui outros recursos da educação inclusiva. Quando uma criança necessita de tecnologia assistiva, comunicação específica, apoio especializado ou adaptação razoável, essas medidas devem ser asseguradas. O desenho universal funciona como uma base que pode reduzir barreiras gerais, enquanto apoios individualizados respondem às necessidades particulares.

Conclui-se que trabalhar com DUA na faixa de 0 a 4 anos é, sobretudo, planejar considerando que as crianças aprendem e participam de maneiras diversas. É reconhecer o bebê como sujeito ativo, compreender a brincadeira como espaço de aprendizagem, valorizar diferentes formas de comunicação e construir ambientes que ofereçam segurança, desafio, autonomia e pertencimento. Uma prática pedagógica orientada por essa perspectiva contribui não apenas para crianças com deficiência, mas para todo o grupo, porque amplia as possibilidades de participação e torna o currículo mais responsivo à diversidade humana.

REFERÊNCIAS

BETTIO, Claudia Daiane Batista; MIRANDA, Ana Carolina Arruda; SCHMIDT, Andréia. **Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil.** Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2021. DOI: 10.11606/9786588082034.

BETTIO, Claudia Daiane Batista; SCHMIDT, Andréia. **Desenho Universal para a Aprendizagem e diversidade de repertórios verbais entre alunos da Educação Infantil: intervenção individualizada com professores.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 38, n. 1, 2025. DOI: 10.5902/1984686X88396.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0.** Wakefield, MA: CAST, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MOREIRA, Shirlei; CASTRO, Rosane Michelli de. **O Desenho Universal para a Aprendizagem nos espaços da Educação Infantil: concepções e práticas dos professores de uma escola municipal de São Paulo.** Docent Discunt, v. 6, 2025. DOI: 10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v6.n00.pe01656.

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

Palavras-chave: Alfabetização científica; Formação cidadã; Ensino de Ciências; Educação Básica.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA REGULAR: ENTRE A GARANTIA LEGAL E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM

INCLUSIVE EDUCATION IN MAINSTREAM SCHOOLS: BETWEEN LEGAL GUARANTEES AND THE CHALLENGES OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN PROMOTING LEARNING

VANESSA TAMARA GOMES DE MELO SANTOS
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2010); Especialista em Educação Infantil pela Universidade Nove de Julho (2013); Professora de Educação Infantil Fundamental I na EMEI Carmen da Silva

RESUMO
O presente trabalho discute a educação inclusiva no contexto da escola regular, com ênfase nos desafios da prática pedagógica para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes. Parte-se da compreensão de que a inclusão não se limita ao acesso à escola, mas exige condições efetivas de participação, mediação e construção do conhecimento. O objetivo do estudo é analisar de que forma a escola e o professor podem favorecer a aprendizagem em uma perspectiva inclusiva, considerando as influências dos contextos social, familiar e emocional no desenvolvimento do aluno. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Mantoan, Sassaki, Vygotsky, Glat, Wallon, Freire, Mittler e Morin, que contribuem para a reflexão sobre inclusão, mediação pedagógica, afetividade, diálogo e formação integral. Os resultados indicam que a efetivação da educação inclusiva depende da ressignificação das práticas pedagógicas, da valorização das diferenças e da construção de um ambiente escolar acolhedor, capaz de reconhecer as potencialidades dos estudantes e promover uma educação mais equitativa.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Aprendizagem; Mediação Pedagógica; Desenvolvimento; Prática Docente.

ABSTRACT

This study discusses inclusive education within the context of mainstream schools, emphasizing the challenges of pedagogical practice in fostering student learning and development. It is grounded in the understanding that inclusion extends beyond mere access to schooling; it requires effective conditions for

participation, mediation, and knowledge construction. The study aims to analyze how schools and teachers can facilitate learning from an inclusive perspective, taking into account the influence of social, familial, and emotional contexts on student development. This is a literature-based study drawing on authors such as Mantoan, Sassaki, Vygotsky, Glat, Wallon, Freire, Mittler, and Morin, whose work contributes to reflections on inclusion, pedagogical mediation, affectivity, dialogue, and holistic education. The results indicate that the successful implementation of inclusive education depends on reimagining pedagogical practices, valuing differences, and creating a welcoming school environment capable of recognizing students' potential and promoting more equitable education.

Keywords: Inclusive Education; Learning; Pedagogical Mediation; Development; Teaching Practice.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental no campo educacional, especialmente a partir da ampliação das políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação para todos os estudantes. No contexto da escola regular, essa perspectiva exige mais do que o acesso formal do aluno ao espaço escolar, demandando condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem. Nesse cenário, a inclusão passa a ser compreendida como um compromisso pedagógico e institucional com a diversidade, exigindo transformações nas práticas de ensino e na organização da escola. Entretanto, embora a legislação e os documentos educacionais avancem no reconhecimento do direito à inclusão, ainda persistem desafios significativos na efetivação desse processo no cotidiano escolar.

Muitas vezes, a distância entre a garantia legal e a realidade da prática pedagógica evidencia dificuldades relacionadas à formação docente, à mediação da aprendizagem, à valorização das diferenças e à construção de estratégias que contemplem as necessidades dos estudantes. Além disso, o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos também são influenciados por fatores sociais, familiares e emocionais, o que amplia a complexidade do trabalho educativo no contexto inclusivo. Diante dessa realidade, o presente estudo parte do seguinte problema de pesquisa: como a escola regular pode promover a aprendizagem no contexto da educação inclusiva, considerando os desafios da prática pedagógica e as diferentes realidades que influenciam o desenvolvimento dos estudantes? A relevância dessa discussão justifica-se pela necessidade de compreender a inclusão para além do plano legal, refletindo sobre sua concretização no cotidiano escolar e sobre o papel da escola na promoção de uma educação mais equitativa.

Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é analisar os desafios da prática pedagógica na promoção da aprendizagem no contexto da educação inclusiva na escola regular. Como objetivos específicos, busca-se: compreender os fundamentos da educação inclusiva e sua relação com as políticas educacionais; discutir a aprendizagem e o desenvolvimento a partir da mediação pedagógica; e refletir sobre o papel do professor e das práticas pedagógicas inclusivas diante da diversidade dos estudantes. Para alcançar tais objetivos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em

autores como Mantoan (2003), Sassaki (1997), Vygotsky (1998; 2001), Glat (2015), Wallon (2007), Freire (1996), Mittler (2003) e Morin (2000), cujas contribuições permitem compreender a inclusão escolar sob a perspectiva da aprendizagem, da mediação, da afetividade, do diálogo e da formação integral do sujeito. Assim, este trabalho propõe uma reflexão sobre os limites e as possibilidades da escola regular na construção de práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade e promover o desenvolvimento de todos os estudantes.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS FUNDAMENTOS DA APRENDIZAGEM

A educação inclusiva constitui-se como um princípio fundamental no campo educacional contemporâneo, uma vez que propõe a garantia do direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou emocionais. No contexto da escola regular, essa perspectiva exige não apenas o acesso ao espaço escolar, mas também a construção de condições que favoreçam a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos. Assim, compreender a inclusão escolar demanda uma reflexão sobre os fundamentos teóricos e pedagógicos que sustentam esse processo.

Nesse sentido, torna-se necessário analisar tanto os princípios que orientam a educação inclusiva quanto os fatores que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar. Questões como a mediação pedagógica, as interações sociais, o reconhecimento da diversidade e o papel do professor assumem relevância nesse debate, especialmente quando se considera que a inclusão depende de práticas educativas capazes de atender às diferentes necessidades dos alunos. A partir dessa perspectiva, este capítulo discute os fundamentos da educação inclusiva e os elementos que contribuem para a promoção da aprendizagem na escola regular.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA ENTRE O DIREITO E A PRÁTICA ESCOLAR

A educação inclusiva constitui-se como um princípio fundamental no campo educacional contemporâneo, sendo orientada pela garantia do direito de todos os estudantes à educação, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais. No contexto da escola regular, essa perspectiva implica compreender a inclusão não apenas como acesso à escola, mas como a efetiva participação dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a inclusão escolar exige mudanças que ultrapassam o plano legal e alcançam a organização pedagógica, curricular e relacional da instituição escolar.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão demanda a superação de práticas tradicionais que tendem à homogeneização do ensino e à exclusão das diferenças no espaço escolar. Para a autora, a escola inclusiva deve reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo,

promovendo condições para que todos os estudantes aprendam juntos. Nessa mesma direção, Sassaki (1997) compreende a inclusão como um processo de transformação social e institucional, no qual as estruturas precisam ser reorganizadas para acolher a diversidade humana e garantir a participação de todos.

Sob essa perspectiva, a escola regular assume papel central na efetivação da inclusão, pois é nesse espaço que se concretizam, ou não, os princípios defendidos pelas políticas educacionais. Contudo, entre a garantia formal do direito e a realidade cotidiana, ainda existem obstáculos significativos. Mittler (2003) destaca que a educação inclusiva requer mudanças profundas na cultura escolar, nas práticas pedagógicas e na formação dos profissionais da educação, evidenciando que a inclusão não se resume à matrícula do aluno, mas à criação de condições reais de aprendizagem e pertencimento.

Além disso, Glat (2015) ressalta que a consolidação da inclusão escolar depende da construção de um cotidiano pedagógico comprometido com a diversidade, no qual o professor, a escola e a comunidade escolar atuem de forma articulada. Isso significa compreender que a inclusão não pode ser tratada como ação pontual ou responsabilidade isolada de determinados profissionais, mas como um compromisso coletivo com a equidade e com o direito de aprender.

Assim, observa-se que a educação inclusiva, embora respaldada por princípios legais e educacionais, ainda enfrenta desafios concretos em sua implementação. Tal realidade evidencia a necessidade de repensar a prática escolar para que a inclusão deixe de ser apenas um discurso normativo e se efetive como experiência pedagógica capaz de promover aprendizagem, participação e desenvolvimento para todos os estudantes.

APRENDIZAGEM, MEDIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE

A compreensão da aprendizagem na educação inclusiva exige o reconhecimento de que o desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada, mas em constante relação com o meio social e com as interações estabelecidas no processo educativo. Nessa perspectiva, a aprendizagem deve ser entendida como um processo dinâmico, no qual o estudante constrói conhecimentos a partir das mediações realizadas no ambiente escolar e das experiências vividas em diferentes contextos.

De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações sociais, sendo a aprendizagem um elemento capaz de impulsionar o desenvolvimento do sujeito. Ao propor o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o autor evidencia que o estudante pode alcançar níveis mais complexos de aprendizagem quando conta com a mediação de alguém mais experiente, como o professor. Essa compreensão é especialmente relevante no contexto da educação inclusiva, pois reafirma que todos os alunos possuem potencial de desenvolvimento, desde que lhes sejam oferecidas condições adequadas de apoio, interação e mediação pedagógica.

A centralidade da mediação no processo educativo também dialoga com a concepção de Freire (1996), para quem ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção. Nessa perspectiva, o estudante é compreendido como sujeito ativo da aprendizagem, e o professor assume a função de promover experiências pedagógicas pautadas no diálogo, na escuta e na valorização das vivências do aluno. Assim, a prática educativa inclusiva exige não apenas estratégias metodológicas diversificadas, mas também uma postura pedagógica que reconheça o estudante em sua singularidade.

Além dos aspectos cognitivos, a aprendizagem também é influenciada pela dimensão afetiva. Para Wallon (2007), emoção e cognição são elementos indissociáveis no desenvolvimento humano, de modo que a afetividade exerce papel relevante na relação do aluno com o conhecimento. Nesse sentido, a construção de vínculos, o acolhimento e a segurança emocional no ambiente escolar favorecem o engajamento e a participação dos estudantes, especialmente daqueles que vivenciam situações de vulnerabilidade ou exclusão.

Sob uma visão mais ampla, Morin (2000) contribui para a compreensão de que o sujeito deve ser considerado em sua complexidade, o que implica reconhecer que o processo educativo envolve dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais. Dessa forma, pensar a aprendizagem em uma perspectiva inclusiva significa superar visões fragmentadas do aluno e compreender o desenvolvimento como um processo integral.

Desse modo, a promoção da aprendizagem na escola regular exige práticas pedagógicas que articulem mediação, diálogo, afetividade e reconhecimento da diversidade. Ao considerar o estudante em sua totalidade, a educação inclusiva amplia as possibilidades de desenvolvimento e fortalece o papel da escola como espaço de formação humana e de construção do conhecimento.

APRENDIZAGEM, MEDIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE

A compreensão da aprendizagem na educação inclusiva exige o reconhecimento de que o desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada, mas em constante relação com o meio social e com as interações estabelecidas no processo educativo. Nessa perspectiva, a aprendizagem deve ser entendida como um processo dinâmico, no qual o estudante constrói conhecimentos a partir das mediações realizadas no ambiente escolar e das experiências vividas em diferentes contextos.

De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio das interações sociais, sendo a aprendizagem um elemento capaz de impulsionar o desenvolvimento do sujeito. Ao propor o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o autor evidencia que o estudante pode alcançar níveis mais complexos de aprendizagem quando conta com a mediação de alguém mais experiente, como o professor. Essa compreensão é especialmente relevante no contexto da educação inclusiva, pois reafirma que todos os alunos possuem potencial de

desenvolvimento, desde que lhes sejam oferecidas condições adequadas de apoio, interação e mediação pedagógica.

A centralidade da mediação no processo educativo também dialoga com a concepção de Freire (1996), para quem ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção. Nessa perspectiva, o estudante é compreendido como sujeito ativo da aprendizagem, e o professor assume a função de promover experiências pedagógicas pautadas no diálogo, na escuta e na valorização das vivências do aluno. Assim, a prática educativa inclusiva exige não apenas estratégias metodológicas diversificadas, mas também uma postura pedagógica que reconheça o estudante em sua singularidade.

Além dos aspectos cognitivos, a aprendizagem também é influenciada pela dimensão afetiva. Para Wallon (2007), emoção e cognição são elementos indissociáveis no desenvolvimento humano, de modo que a afetividade exerce papel relevante na relação do aluno com o conhecimento. Nesse sentido, a construção de vínculos, o acolhimento e a segurança emocional no ambiente escolar favorecem o engajamento e a participação dos estudantes, especialmente daqueles que vivenciam situações de vulnerabilidade ou exclusão.

Sob uma visão mais ampla, Morin (2000) contribui para a compreensão de que o sujeito deve ser considerado em sua complexidade, o que implica reconhecer que o processo educativo envolve dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais. Dessa forma, pensar a aprendizagem em uma perspectiva inclusiva significa superar visões fragmentadas do aluno e compreender o desenvolvimento como um processo integral.

Assim, a promoção da aprendizagem na escola regular exige práticas pedagógicas que articulem mediação, diálogo, afetividade e reconhecimento da diversidade. Ao considerar o estudante em sua totalidade, a educação inclusiva amplia as possibilidades de desenvolvimento e fortalece o papel da escola como espaço de formação humana e de construção do conhecimento.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E O PAPEL DO PROFESSOR

A efetivação da educação inclusiva no contexto da escola regular depende diretamente das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Isso significa que a inclusão não se concretiza apenas por meio de diretrizes legais ou da presença física do estudante na sala de aula, mas pela construção de ações educativas que favoreçam sua participação, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse processo, o professor assume papel central, uma vez que sua atuação influencia diretamente a forma como a diversidade é acolhida e trabalhada no ambiente escolar.

Pensar a prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva implica reconhecer que os estudantes apresentam diferentes ritmos, necessidades, experiências e formas de aprender. Dessa forma, a escola precisa superar modelos de ensino padronizados e adotar estratégias que ampliem as possibilidades de

participação de todos os alunos. Assim, discutir o papel do professor na promoção da aprendizagem torna-se essencial para compreender os desafios e as possibilidades da inclusão no espaço escolar.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM

O professor ocupa posição central na promoção da aprendizagem no contexto da educação inclusiva, pois é responsável por organizar o processo educativo, mediar a construção do conhecimento e adaptar as estratégias de ensino às necessidades dos estudantes. De acordo com Mantoan (2003), a construção de uma escola inclusiva exige a superação de práticas homogêneas, tradicionalmente baseadas na padronização do ensino, e a adoção de metodologias que reconheçam as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. Nessa perspectiva, a prática pedagógica deve ser pensada de forma mais flexível, considerando que os alunos aprendem de modos e em tempos distintos.

A atuação docente também se aproxima da concepção de Vygotsky (1998), ao compreender que a aprendizagem se desenvolve por meio da mediação e das interações sociais. Nesse sentido, cabe ao professor criar condições para que o aluno avance em seu processo de aprendizagem, oferecendo apoio, orientação e experiências que favoreçam a construção do conhecimento. Essa compreensão é particularmente relevante na educação inclusiva, pois reforça a ideia de que todos os estudantes possuem potencial de desenvolvimento, desde que lhes sejam garantidas oportunidades adequadas de aprendizagem.

Além disso, o papel do professor não se limita à dimensão cognitiva do ensino. A prática pedagógica inclusiva também exige sensibilidade para reconhecer as necessidades emocionais e sociais dos estudantes, sobretudo daqueles que vivenciam situações de vulnerabilidade, exclusão ou dificuldade de participação no ambiente escolar. Nesse contexto, a construção de vínculos, o acolhimento e a escuta tornam-se elementos importantes da ação docente, pois contribuem para a formação de um ambiente mais seguro e favorável ao desenvolvimento do aluno.

Essa compreensão dialoga com Freire (1996), que concebe o ensino como uma prática fundamentada no diálogo, na valorização da experiência do estudante e na construção da autonomia. Para o autor, ensinar não consiste em transferir conhecimento, mas em criar possibilidades para que ele seja construído de forma significativa. Tal perspectiva fortalece a ideia de que o professor, na educação inclusiva, deve atuar como mediador da aprendizagem, favorecendo a participação ativa do aluno e reconhecendo-o como sujeito do processo educativo.

Ademais, Glat (2015) destaca que a prática pedagógica inclusiva requer formação, reflexão e compromisso com a diversidade presente no ambiente escolar. Isso significa que a atuação docente demanda constante revisão de métodos, posturas e estratégias, a fim de responder de forma mais adequada às necessidades dos estudantes. Dessa maneira, a promoção da aprendizagem em uma perspectiva inclusiva depende não apenas do domínio de conteúdos, mas também da capacidade do professor de construir práticas mais acolhedoras, dialógicas e equitativas.

Compreende-se, então, que o professor exerce papel decisivo na efetivação da educação inclusiva, uma vez que sua prática pode ampliar ou limitar as possibilidades de participação e aprendizagem dos alunos. Desse modo, refletir sobre a atuação docente torna-se fundamental para a construção de uma escola regular verdadeiramente comprometida com a inclusão e com o desenvolvimento de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou refletir sobre a educação inclusiva na escola regular, considerando os desafios existentes entre a garantia legal desse direito e sua efetivação na prática pedagógica. A partir da análise desenvolvida, compreende-se que o problema proposto foi contemplado, uma vez que se evidenciou que a promoção da aprendizagem no contexto inclusivo depende não apenas do acesso do estudante à escola, mas da construção de práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade e favorecer o desenvolvimento de todos os alunos.

Ao longo da discussão, verificou-se que a inclusão escolar exige uma reorganização das práticas educativas, superando modelos homogêneos de ensino e reconhecendo os estudantes em suas singularidades, ritmos e necessidades. Nesse sentido, observou-se que a mediação pedagógica, o diálogo, a afetividade e o acolhimento constituem elementos fundamentais para a promoção da aprendizagem, especialmente quando se consideram as influências dos contextos social, familiar e emocional no desenvolvimento do aluno.

Também se constatou que o professor exerce papel central nesse processo, atuando não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador da aprendizagem e agente de inclusão no cotidiano escolar. Dessa forma, a efetivação da educação inclusiva demanda práticas pedagógicas mais flexíveis, sensíveis e comprometidas com a equidade, bem como uma compreensão mais ampla do estudante como sujeito integral.

Conclui-se, portanto, que a educação inclusiva, para além de um princípio legal, deve constituir-se como prática efetiva no ambiente escolar. Assim, este estudo contribui para reforçar a importância de uma atuação pedagógica comprometida com a aprendizagem, com o reconhecimento da diversidade e com a construção de uma escola regular mais justa, acolhedora e inclusiva.

REFERÊNCIAS

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

GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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



HOMOSSEXUALIDADE E RAÇA: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL E CRÍTICA DA OBRA “BOM-CRIOULO” DE ADOLFO CAMINHA

HOMOSEXUALITY AND RACE: AN INTERSECTIONAL AND CRITICAL ANALYSIS OF THE WORK “BOM-CRIOULO” BY ADOLFO CAMINHA

VANUZA MARIA DOS SANTOS
Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (2016); Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário UniFatecie (2022); Especialista em Educação Especial e Inclusiva — Neuropedagogia e Psicomotricidade pelo Centro Universitário UniFatecie (2025); Especialista em Letramento Digital e Inteligência Artificial na Educação pelo Centro Universitário UniFatecie (2026); Professora de Ensino Infantil e Fundamental I (Polivalente) na EMEF Martin Francisco Ribeiro de Andrada, São Paulo — SP.

RESUMO

Este artigo examina a obra *Bom-Crioulo* (1895) do autor naturalista Adolfo Caminha, explorando a intersecção complexa entre homossexualidade, raça e poder no Brasil do final do século XIX. A estética naturalista, influenciada pelo determinismo geográfico e biológico, pelo racismo científico e pelo positivismo, tendia a classificar experiências e identidades dissidentes como desvios, degenerações e patologias. Através de uma pesquisa abrangente e interdisciplinar, fundamentada nas teorias de Luiz Mott, Robert Howes, Michel Foucault, Lélia Gonzalez, Patricia Hill Collins, João Silvério Trevisan, Achille Mbembe e Eve Kosofsky Sedgwick, analisa-se como o autor desafiou as normas morais e o cânone literário de sua época ao colocar um protagonista negro, ex-escravizado e homossexual no centro da narrativa nacional. O estudo também investiga a espacialidade da narrativa (o confinamento militar no navio e o ambiente dos cortiços cariocas) e a construção da subjetividade dos personagens. Por fim, traça um paralelo com a contemporaneidade, evidenciando como as dinâmicas de exclusão social, o racismo estrutural e a homofobia institucionalizada que afetaram Amaro no século XIX ainda se manifestam na sociedade atual.

Palavras-chave: Homossexualidade; Racismo Científico; Naturalismo; Interseccionalidade; *Bom-Crioulo*; Biopolítica.

ABSTRACT

This article examines the work *Bom-Crioulo* (1895) by the Naturalist author Adolfo Caminha, exploring the complex intersection of homosexuality, race, and power in late 19th-century Brazil. Naturalist aesthetics—influenced by geographic and biological determinism, scientific racism, and positivism—tended to classify dissident experiences and identities as deviations, degenerations, and pathologies. Through comprehensive, interdisciplinary research grounded in the theories of Luiz Mott, Robert Howes, Michel Foucault, Lélia Gonzalez, Patricia Hill Collins, João Silvério Trevisan, Achille Mbembe, and Eve Kosofsky Sedgwick, the study analyzes how the author challenged the moral norms and literary canon of his time by placing a Black, formerly enslaved, homosexual protagonist at the center of the national narrative. The study also investigates the narrative's spatiality (military confinement aboard ship and the environment of Rio de Janeiro's *cortiços*, or tenements) and the construction of the characters' subjectivity. Finally, it draws a parallel with contemporary times, highlighting how the dynamics of social exclusion, structural racism, and institutionalized homophobia that affected Amaro in the 19th century still manifest in today's society.

Keywords: Homosexuality; Scientific Racism; Naturalism; Intersectionality; *Bom-Crioulo*; Biopolitics.

INTRODUÇÃO: A LITERATURA COMO CAMPO DE BATALHA IDEOLÓGICO

Este estudo origina-se de minhas primeiras investigações sobre a literatura do século XIX durante a graduação em Letras, em 2016. Naquele período, percebi que a ficção brasileira do século XIX não apenas funcionou como um artefato estético, mas também como um registro das tensões morais, raciais e de classe de um país que acabara de abolir a escravidão. A literatura ultrapassa a mera diversão intelectual; ela é uma prática social dinâmica, um mapa de afetos e, principalmente, uma arena de disputas ideológicas e simbólicas. O texto literário é tudo menos neutro; ele reflete, refrata e frequentemente desafia os discursos de poder, as assimetrias de classe, os preconceitos raciais e as restrições de gênero presentes na sociedade. Nesse contexto de constante tensão sociocultural, insere-se o romance *Bom-Crioulo* (1895), escrito por Adolfo Caminha, um autor cearense.

Lançado no início da República Velha, o livro abalou as estruturas da literatura oitocentista ao expor a paixão e o desejo homoerótico entre o marinheiro negro Amaro e o jovem grumete branco Aleixo. A escolha de um protagonista negro, ex-escravizado e que vivencia afetos não normativos como o centro da narrativa representa uma ruptura sem precedentes na ficção brasileira. Até então, personagens negros e praticantes de homoerotismo eram relegados às margens da literatura: os primeiros, vistos sob uma ótica de exotismo ou perigo social; os segundos, silenciados ou caricaturados. Ao juntar essas duas formas de marginalidade em um único sujeito, Adolfo Caminha produziu uma obra profundamente perturbadora. Como observa João Silvério Trevisan (2018), a obra de Caminha é um marco na história da sexualidade na literatura nacional, pois retirou a homossexualidade da esfera do "segredo" e a colocou sob o olhar crítico da cultura. Contudo, esse movimento ocorreu em um ambiente permeado por discursos repressivos. Historicamente, as práticas homoeróticas foram condenadas pela Igreja Católica como "pecado nefando" durante o período colonial e, posteriormente, classificadas pelo Código Criminal do Império. No final do século XIX, o controle sobre os corpos passou a ser exercido pelo saber médico-psiquiátrico, que rotulava o homoerotismo como "inversão sexual", "degeneração hereditária" ou anomalia biológica (FOUCAULT, 1988).

Diante desse contexto, este artigo busca responder a questões centrais: como a estética naturalista e as teorias do racismo científico influenciaram a construção da subjetividade de Amaro? De que maneira a intersecção de raça, classe e sexualidade determinou o trágico destino do protagonista? E até que ponto a recepção hostil da obra no século XIX revela a persistência da homofobia e do racismo

na estrutura social brasileira? Para isso, o trabalho se fundamenta em uma bibliografia interdisciplinar, articulando a historiografia da sexualidade (MOTT, 2010; TREVISAN, 2018; GREEN, 2000), a crítica literária sobre o Naturalismo (AZEVEDO, 1999; MENDES, 2003; BEZERRA, 2009; ALÓS, 2009), teorias sobre raça e pós-Abolição (AZEVEDO, 1987; MUNANGA, 2004; ALMEIDA, 2019), conceitos de biopolítica e necropolítica (FOUCAULT, 1988; MBEMBE, 2018), além dos fundamentos da Teoria Interseccional (GONZALEZ, 1984; COLLINS; BILGE, 2021) e dos Estudos Queer (SEDGWICK, 2021).

O CONTEXTO HISTÓRICO E A ESTÉTICA NATURALISTA: DETERMINISMO, RAÇA E PODER

O BRASIL DO PÓS-ABOLIÇÃO E A ILUSÃO REPUBLICANA

Para compreender a origem de *Bom-Crioulo*, é essencial situar a obra no conturbado cenário das últimas duas décadas do século XIX no Brasil. A promulgação da Lei Áurea em 1888 e a Proclamação da República em 1889 não representaram uma ruptura com o passado colonial e escravocrata; ao contrário, reconfiguraram as formas de dominação e exclusão social. O fim da escravidão formal não foi acompanhado de políticas públicas para a integração, acesso à terra, moradia ou educação para as populações recém-libertas. Os ex-escravizados foram deixados à mercê de uma estrutura econômica agroexportadora e em desenvolvimento urbano-industrial que os relegou às margens do mercado de trabalho e à periferia dos cortiços e morros do então Rio de Janeiro.

Como destaca a historiadora Célia Maria Marinho de Azevedo (1987) em seu estudo *Onda negra, medo branco*, as elites intelectuais e políticas brasileiras estavam aterrorizadas pela presença de homens e mulheres negros circulando livremente nos centros urbanos. Para conter essa "ameaça", o Estado e as classes dominantes adotaram uma dupla estratégia: incentivaram a imigração europeia (embasada na ideologia do branqueamento da população) e intensificaram o controle policial e penal sobre os territórios populares e os corpos negros.

A Marinha de Guerra do Brasil é uma amostra dessa transição não-emancipatória. Embora se apresentasse como uma instituição moderna e defensora da soberania republicana, mantinha em sua estrutura práticas disciplinares herdadas dos engenhos escravocratas, como o uso sistemático de castigos corporais (chibatadas), alimentação precária e trabalho semelhante à servidão, impostos à marinhagem — predominantemente composta por negros, pardos e homens pobres recrutados à força nas províncias. É nesse microcosmo de violência institucionalizada que surge a figura do protagonista Amaro.

O NATURALISMO CIENTIFICISTA: A CIÊNCIA COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE

Na esfera das ideias e da criação artística, a segunda metade do século XIX foi marcada pela dominação do Cientificismo, do Positivismo de Auguste Comte, do Determinismo de Hippolyte Taine e do Darwinismo Social de Herbert Spencer. O Realismo/Naturalismo surgiu na Europa, tendo como marco a obra *Madame Bovary* (1857) de Flaubert e os trabalhos experimentais de Émile Zola, como um método para dissecar a sociedade. O escritor naturalista assumiu o papel de um "médico-patologista" ou "biólogo", que não apenas narrava uma história, mas também apresentava uma tese científica.

Sob a ótica determinista de Taine, o comportamento humano era rigidamente classificado como resultado inescapável de três fatores indissociáveis: raça (substrato biológico e hereditário), meio

(ambiente físico e social) e momento (circunstâncias históricas). O indivíduo era despojado de livre-arbítrio e moralidade autônoma; era uma "máquina biológica" movida por atavismos, impulsos hormonais e instintos primitivos. Na literatura brasileira, o Naturalismo encontrou um campo fértil para aplicar essas teorias aos dilemas nacionais, solidificando-se a partir de obras como *O Mulato* (1881) e *O Cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo.

Contudo, ao publicar *Bom-Crioulo* em 1895, Adolfo Caminha fez uma reinterpretação singular dentro do cânone naturalista. Como argumenta o crítico Leonardo Mendes (2003) em *Naturalismo com aspas*, Caminha utiliza o instrumental teórico e a linguagem patologizante de sua época, mas infunde na narrativa uma profundidade dramática e uma empatia pela dor de Amaro que vão além da mera apresentação de uma tese científica. Caminha revela as engrenagens do determinismo, mas, ao mesmo tempo, permite que a humanidade e o sofrimento do homem negro transpareçam nas entrelinhas.

A NARRATIVA DE BOM-CRIOULO: DISSECAÇÃO TEXTUAL E ESPACIAL

A CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISTA: ENTRE A FORÇA FÍSICA E O ATAVISMO

Amaro é apresentado no romance por meio de uma descrição físico-comportamental que encapsula as ambivalências do olhar naturalista. Ele é um ex-escravizado que escapou do cativeiro rural no Nordeste antes da Abolição e encontrou na Marinha uma forma de sobrevivência e uma liberdade ilusória. Dotado de uma estatura imponente e de um vigor muscular notável, Amaro conquista o respeito dos oficiais e da tripulação por sua capacidade de trabalho, recebendo o apelido carinhoso, mas paternalista e estigmatizante de "Bom-Crioulo":

> Inda estava longe, bem longe da vitória do Abolicionismo, quando Bom-crioulo, então simplesmente Amaro, veio, ninguém sabe onde,[...] ignorando as dificuldades por que passa todo homem de cor num meio escravocrata e profundamente superficial como era a corte — ingênuo e resoluto, abalou sem ao menos pensar nas consequências da fuga. Nesse tempo, o “Negro fugido” aterrava as populações de um modo fantástico... (CAMINHA, 2001, p. 24).

A linguagem do narrador oscila entre a exaltação da virtude física e a animalização do sujeito. Amaro é descrito como um ser de instintos elementares: "manso como um cordeiro" quando sujeito à disciplina, mas capaz de se tornar uma "fera assustadora" quando tomado pela ira. Essas oscilações são atribuídas pela voz narrativa ao seu "sangue africano", evidenciando a assimilação dos conceitos da Criminologia de Cesare Lombroso e do racismo científico, que vinculavam características fenotípicas negras a uma predisposição natural à violência e ao descontrole emocional.

A EPISTEMOLOGIA DO ARMÁRIO NO NAVIO E A PAIXÃO POR ALEIXO

O ambiente do navio militar funciona na obra como um espaço isolado, uma "instituição total" (segundo Erving Goffman) e marcadamente homossocial. Privados da convivência com mulheres durante meses em alto-mar, os marinheiros desenvolvem arranjos afetivos e sexuais sutis. É nesse espaço que aparece Aleixo, um jovem grumete de quinze anos, louro, de olhos azuis e pele clara — a antítese fenotípica e social de Amaro.

A atração de Amaro por Aleixo começa como um impulso protetivo. Ao ver o jovem sendo assediado e agredido por outros marinheiros, Amaro intervém com violência desmedida, provocando uma briga no convés. Como punição por essa insubordinação, o marinheiro negro é condenado pela oficialidade a sofrer o castigo físico da chibata: cento e cinquenta chibatadas diante de toda a tripulação.

Essa cena marca o ápice da aplicação da Biopolítica e da Necropolítica sobre o corpo negro. Segundo Achille Mbembe (2018), a necropolítica é a capacidade do Estado de determinar quem pode viver e quem deve morrer, usando o corpo do sujeito colonizado ou racializado como uma superfície de suplício. Amaro suporta a tortura sem emitir um único gemido, afirmando sua masculinidade e resistência moral, o que provoca em Aleixo um misto de fascínio, gratidão e submissão.

É possível analisar essa dinâmica marítima através do conceito de *Epistemologia do Armário*, desenvolvido pela teórica Queer Eve Kosofsky Sedgwick (2021). Sedgwick argumenta que a cultura ocidental moderna construiu o homoerotismo a partir da dialética entre segredo e revelação. No ambiente estritamente masculino da Marinha, a prática sexual entre homens é um "segredo público", tolerada de forma tácita como um subproduto inevitável do confinamento, desde que mantida nas sombras. A tragédia começa quando Amaro tenta trazer essa relação à luz, transportando-a para o espaço institucional da cidade.

O CORTIÇO, A RUA DA MISERICÓRDIA E A RUÍNA DO ARRANJO

Ao chegar ao Rio de Janeiro, Amaro aluga um pequeno quarto na Rua da Misericórdia, em uma estalagem gerida por Dona Carolina, uma mulher branca, ex-prostituta portuguesa e proprietária de cortiço. O quarto se torna o santuário da relação entre o marinheiro e o grumete. No entanto, a transição do desejo do mar para a terra firme rompe a lógica de aceitação clandestina.

O colapso do relacionamento se dá em três etapas deterministas:

- **Isolamento e Transferência:** Amaro é transferido de embarcação e impedido de desembarcar.
- **Sedução e Reversão:** Dona Carolina seduz Aleixo, restabelecendo a norma heterossexual.
- **Degradação e Desfecho:** Amaro adoece, se entrega ao álcool e comete o assassinato de Aleixo.

Dona Carolina, percebendo a juventude de Aleixo, começa a seduzi-lo. O grumete, cansado da dominação física de Amaro e atraído pela possibilidade de um relacionamento heterossexual socialmente aceito, cede às investidas da senhoria. Sob a análise de Anselmo Peres Alós (2009), essa mudança revela a rigidez dos papéis de gênero da época: Aleixo abandona a posição "passiva" e estigmatizada com Amaro para assumir o papel "ativo" e normativo ao lado de uma mulher branca.

Ao descobrir a traição de Aleixo e Carolina, Amaro entra em um processo acelerado de desagregação psíquica, agravado pelo consumo compulsivo de cachaça e pelas sequelas físicas dos castigos sofridos na Marinha. Consumido pelo ciúme — que o narrador descreve como um atavismo incontrolável do "sangue africano" —, Amaro persegue Aleixo na Rua da Misericórdia e o assassina friamente com golpes de navalha. O clímax trágico do romance segue rigorosamente a fórmula naturalista: instintos primários e incontroláveis prevalecem sobre a razão humana, e o indivíduo marginalizado é destruído pelas forças biológicas e sociais que não consegue controlar.

MATRIZES TEÓRICAS: A INTERSECCIONALIDADE E A PATOLOGIZAÇÃO DOS CORPOS

A ABORDAGEM INTERSECCIONAL: A CONFLUÊNCIA DAS OPRESSÕES EM AMARO

Além de uma leitura literária, a trajetória de Amaro serve como um estudo de caso exemplar para a Teoria Interseccional. Desenvolvida no âmbito do feminismo negro por intelectuais como Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) e inicialmente articulada no Brasil por Lélia Gonzalez (1984), a interseccionalidade propõe que as categorias de raça, classe, gênero, sexualidade e nacionalidade não atuam isoladamente ou de forma cumulativa, mas como estruturas de poder que se cruzam e amplificam reciprocamente a dominação.

Analisar Amaro sob a perspectiva interseccional revela que sua rejeição pela sociedade carioca não pode ser fragmentada:

- **Dimensão de Raça:** Amaro é um homem negro em um país que emergiu da escravidão, onde a cor da pele era um marcador permanente de inferioridade moral e suspeição criminal (MUNANGA, 2004).
- **Dimensão de Classe:** Como ex-escravizado e marinheiro da equipagem baixa, Amaro integra o proletariado urbano marginalizado, desprovido de capital econômico ou prestígio social (SANTOS, 2015).
- **Dimensão de Sexualidade:** Seu desejo por outro homem desafia a heteronormatividade, a reprodução e a moralidade cristã-burguesa.

A Tabela 1 resume como essas matrizes de opressão atuam simultaneamente sobre o protagonista:

TABELA 1 – MATRIZ INTERSECCIONAL DE DOMINAÇÃO SOBRE O PROTAGONISTA AMARO

Eixo de Opressão	Discurso Institucional Dominante (Séc. XIX)	Manifestação Concreta no Romance	Consequência Sociopolítica
Raça	Racismo Científico / Criminologia Lombrosiana	Caracterização de Amaro como "atávico", "primitivo" e "animalesco".	Exclusão da cidadania plena e suspeição penal permanente.
Classe	Higienismo Urbano e Repressão aos Cortiços	Moradia na Rua da Misericórdia e trabalho braçal na Armada.	Marginalização espacial e exploração do trabalho análogo à servidão.
Sexualidade	Alienismo Psiquiátrico / Medicina Legal	Classificação do homoerotismo como "delito contra a natureza" ou "inversão".	Patologização da afetividade e linchamento moral público.
Corpo/Estado	Biopolítica Militar e Necropolítica	Aplicação de 150 chibatadas no convés do navio.	Redução do corpo negro a objeto de tortura pedagógica pelo Estado.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Collins & Bilge (2021), Gonzalez (1984) e Mbembe (2018).

A sociedade republicana tolerava o negro submisso que realizava trabalhos pesados e aceitava a chibata em silêncio; também aceitava, nos bastidores da Marinha, as práticas sexuais clandestinas resultantes da privação do mar. O que essa sociedade não podia tolerar era que um homem negro

reivindicasse o direito ao afeto, ao ciúme, à paixão e à convivência urbana com um jovem branco. Ao cruzar as linhas da cor e da sexualidade, Amaro tornou-se o alvo supremo da violência higienista da época.

O DISCURSO MÉDICO-PSIQUIÁTRICO E A INVENÇÃO DA "INVERSÃO SEXUAL"

O final do século XIX testemunhou a emergência do "homossexual" não mais apenas como alguém que praticava um ato proibido, mas como uma espécie biológica, um tipo clínico com uma morfologia e psiquismo degenerados (FOUCAULT, 1988). No Brasil, médicos alienistas e juristas como Raimundo Nina Rodrigues e Doutor Pires Almeida começaram a publicar tratados que detalhavam os "perigos da inversão sexual" para o futuro da raça brasileira.

Luiz Mott (2010), em *O macaco de Apolo*, e João Silvério Trevisan (2018), em *Devassos no Paraíso*, advertem que o discurso médico atuou como uma polícia das mentes e dos corpos. Adolfo Caminha incorporou esses tratados em sua obra para conferir verossimilhança ao texto. A paixão de Amaro por Aleixo é frequentemente rotulada na narrativa como "aberração", "vício horrendo" ou "moléstia da vontade". Ao revestir o desejo homoerótico com a linguagem da medicina legal, Caminha atendia às exigências da estética naturalista, mas, ironicamente, deixava um registro fiel da violência psiquiátrica sofrida por aqueles que se atreviam a amar fora das normas heterossexuais.

A RECEPÇÃO CRÍTICA DE BOM-CRIOULO: SILENCIAMENTO E TRANSGRESSÃO

A publicação de *Bom-Crioulo* em novembro de 1895 provocou uma onda de choque e indignação no cenário cultural do Rio de Janeiro. A crítica oficial, acostumada a romances de costumes puritanos e lirismo idealizado, reagiu com extrema hostilidade à obra de Caminha. O escritor e crítico Valentim Magalhães publicou no respeitado jornal *A Notícia* uma resenha que se tornaria histórica por seu tom furioso, higienista e abertamente homofóbico:

> Ora o Bom Crioulo excede tudo quanto se possa imaginar de mais grosseiramente imundo. [...] É um livro ascoroso, porque explora — primeiro a fazê-lo, que eu saiba — um ramo de pornografia até hoje inédito por inabordável, por antinatural, por ignóbil. [...] Não é, pois, somente um livro faisandé: é um livro podre; é o romance-vômito, o romance-poia, o romance-pus. [...] Só assim se pode explicar o fato de haver ele achado literário tal assunto, de ter julgado que a história dos vícios bestiais de um marinheiro negro e boçal podia ser literariamente interessante. (MAGALHÃES, 1895 apud HOWES, 2005, p. 4).

A violência das palavras de Magalhães — caracterizando a obra como "romance-vômito", "romance-pus" e "imundo" — revela que o desconforto da elite letrada não era apenas uma questão estética. O pavor da crítica estava na temática: a ousadia de Adolfo Caminha em transformar um "marinheiro negro e boçal" no herói trágico de uma narrativa centrada no desejo homoerótico.

Em resposta aos ataques que sofreu até sua morte precoce por tuberculose em 1897, aos 29 anos, Adolfo Caminha defendeu a liberdade da arte e a autonomia do escritor. Ele sustentava que o romance moderno não poderia evitar retratar a vida como ela é, com todas suas contradições, patologias e paixões reprimidas, citando exemplos de grandes mestres da literatura europeia.

Nas décadas seguintes, *Bom-Crioulo* passou por um processo sistemático de apagamento. Durante a Era Vargas (década de 1930), a obra teve reedições bloqueadas e seu acesso restrito em bibliotecas públicas, acusada de atentado à moral e aos bons costumes. Somente a partir dos anos 1970 e 1980, com o surgimento dos estudos de gênero, da historiografia das sexualidades e da crítica literária afro-brasileira, o livro de Caminha foi reabilitado e reconhecido como um clássico transgressor e essencial da literatura brasileira.

PERMANÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS: A HOMOFOBIA E O RACISMO ESTRUTURAL

A análise da obra de 1895 não deve ser vista apenas como um artefato literário, mas como um reflexo das fraturas que ainda corroem a sociedade brasileira contemporânea. Embora o país tenha alcançado avanços institucionais e jurídicos inegáveis nas últimas décadas — como a equiparação da homofobia ao crime de racismo pelo Supremo Tribunal Federal (STF), o reconhecimento do casamento civil igualitário e a implementação de políticas de ação afirmativa nas universidades —, a realidade cotidiana dos corpos marginalizados permanece marcada pela violência e precariedade.

Como aponta o jurista Silvio Almeida (2019) em *Racismo Estrutural*, o racismo não é um desvio comportamental isolado, mas um elemento estruturante da economia, política e instituições no Brasil. Da mesma forma, James N. Green (2000) demonstra que a homofobia no Brasil é estrutural, operando sob uma fachada de "tolerância festiva" que encobre altos índices de violência letal.

O Brasil figura tristemente entre os países que mais assassinatos de pessoas LGBTQIA+ registram. Ao cruzar os dados da violência com a variável racial — aplicando a metodologia interseccional de Collins & Bilge (2021) —, constata-se que a maioria das vítimas de crimes de ódio, homicídios decorrentes de intervenções policiais e processos de encarceramento em massa é composta por jovens negros e residentes de áreas periféricas.

O perfil de Amaro — homem negro, pobre, submetido à violência do Estado e marginalizado por sua orientação sexual — continua a ser o padrão dos corpos mais vulneráveis à necropolítica contemporânea. Ler *Bom-Crioulo* no século XXI é, portanto, um ato de denúncia e memória: é reconhecer que as correntes invisíveis do racismo e da homofobia, denunciadas por Adolfo Caminha há mais de um século, ainda precisam ser desconstruídas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada analítica proposta ao longo deste artigo, ao revisitar *Bom-Crioulo* a partir das raízes de pesquisa iniciadas em meu TCC de 2016, permite concluir que a obra de Adolfo Caminha vai além dos limites da estética naturalista, afirmando-se como um documento denso, complexo e profundamente provocador sobre a formação social do Brasil no pós-Abolição.

Ao escolher um ex-escravizado negro e homossexual como protagonista, Caminha realizou um ato de coragem e transgressão literária sem precedentes para sua época. Embora a voz narrativa do romance revele as marcas do determinismo, do atavismo e da linguagem patologizante inerentes ao cientificismo do século XIX, o texto consegue conferir a Amaro uma subjetividade, uma capacidade de amar e um sofrimento que o dignificam como um autêntico herói trágico da ficção brasileira.

A análise da espacialidade da obra — o contraste entre o confinamento militar do navio, onde a relação afetiva se dava na clandestinidade tolerada do "armário", e o espaço urbano do cortiço na Rua

da Misericórdia, onde o desejo desafiou a moralidade burguesa — demonstra como o controle dos corpos pelo Estado se articulava por meio da intersecção entre biopolítica, raça e sexualidade.

Por fim, a fortuna crítica do romance e a violência de sua recepção histórica comprovam que a elite letrada do século XIX não perdoou a fratura do espelho eurocêntrico e heteronormativo. Revisitado hoje sob a ótica da Teoria Interseccional, da Teoria Queer e dos Estudos Pós-Coloniais, *Bom-Crioulo* se consagra não apenas como a pedra angular da literatura LGBTQIA+ no Brasil, mas também como um chamado urgente à reflexão crítica sobre as persistências do racismo e da homofobia estruturais. Adolfo Caminha legou à posteridade uma obra imortal, pois, ao expor as feridas abertas de seu tempo, continua a falar com assustadora clareza sobre as dores, desejos e lutas do presente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALÓS, Anselmo Peres. Corpo e gênero no romance oitocentista brasileiro: uma leitura de *Bom-Crioulo*, de Adolfo Caminha. **Terra Roxa e Outras Terras**, Londrina, v. 15, p. 16-25, jun. 2009.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites — século XIX**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

AZEVEDO, Sânzio de. **Adolfo Caminha: Vida e obra**. Fortaleza: UFC Edições, 1999.

BEZERRA, Carlos Eduardo. **Adolfo Caminha: um polígrafo na literatura brasileira do século XIX (1885-1897)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

CAMINHA, Adolfo. **Bom-crioulo**. São Paulo: Ática, 1995 (Versão para eBook, Jan. 2001).

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo: ANPOCS, p. 223-244, 1984.

GREEN, James N. **Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HOWES, Robert. Raça e sexualidade transgressiva em *Bom-Crioulo* de Adolfo Caminha. **Graphos**, Revista de Pós-Graduação em Letras, João Pessoa, UFPB, vol. 7, n. 2/1, p. 171-190, 2005.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MENDES, Leonardo. Naturalismo com aspas: *Bom-Crioulo*, de Adolfo Caminha, a homossexualidade e os desafios da criação literária. **Gragoatá**, Niterói, v. 8, n. 14, p. 29-44, 2003.

MOTT, Luiz. **O macaco de Apolo: escravidão, homossexualidade e demonologia no Brasil**. Salvador: Editora Baiana de Criminologia, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mictalção racial no Brasil: um desafio à democracia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 23. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **A Epistemologia do Armário**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2021.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso: A história da homossexualidade no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Objetiva, 2018.

[1] Licenciada em Letras pela Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC). Artigo desenvolvido e ampliado a partir do Trabalho de Conclusão de Curso defendido originalmente em 2016.



O ENSINO DE ESPANHOL COMO PRÁTICA DE INTERCULTURALIDADE E ACOLHIMENTO EM UMA ESCOLA PÚBLICA

TEACHING SPANISH AS A PRACTICE OF INTERCULTURALITY AND WELCOMING IN A PUBLIC SCHOOL

VICTORIA SOUSA GERSTMANN
Graduação em Letras Português e Espanhol pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (2021); Especialista em Ensino da Língua Espanhola pela Universidade Estácio de Sá (2025); Professora de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa e Professora Orientadora da Sala de Leitura – na EMEF Professor Antônio Prudente.

RESUMO

Este artigo relata a experiência de um projeto de ensino de espanhol realizado em uma turma do 5º ano da escola pública EMEF Professor Antônio Prudente, na Brasilândia, zona norte de São Paulo. O projeto surgiu devido ao aumento de matrículas de alunos bolivianos na escola, evidenciando a necessidade de ações que acolhessem e integrassem estudantes brasileiros e migrantes. Seu objetivo era fazer do ensino de espanhol um meio de aproximação intercultural, incentivando a comunicação e o respeito à diversidade, ao mesmo tempo que se reconhecia a identidade latino-americana. Uma abordagem comunicativa norteou o trabalho, com prioridade para interações em situações reais e atividades que envolvessem literatura, música, gastronomia, história e expressões culturais de diferentes países da América Latina. O relato examina como a prática docente foi percebida em relação ao interesse dos alunos pela língua e pela diversidade latino-americana. Esses interesses criaram oportunidades de diálogo e troca entre os participantes. Projetos desse tipo podem fortalecer práticas pedagógicas centradas na interculturalidade e no acolhimento de estudantes migrantes no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino de Espanhol; Identidade Latino-Americana; Interculturalidade Acolhimento; Escola Pública.

ABSTRACT

This article reports on a Spanish language teaching project conducted with a 5th-grade class at the EMEF Professor Antônio Prudente public school in Brasilândia, in the northern zone of São Paulo. The project

was initiated in response to an increase in the enrollment of Bolivian students, highlighting the need for measures to welcome and integrate both Brazilian and migrant students. Its goal was to use Spanish language instruction as a means of fostering intercultural connection, encouraging communication and respect for diversity, while also acknowledging Latin American identity. The work was guided by a communicative approach, prioritizing real-life interactions and activities involving literature, music, cuisine, history, and cultural expressions from various Latin American countries. The report examines how the teaching practice was perceived in relation to the students' interest in the language and in Latin American diversity. These interests created opportunities for dialogue and exchange among the participants. Projects of this nature can strengthen pedagogical practices centered on interculturality and the welcoming of migrant students within the school environment.

Keywords: Spanish Language Teaching; Latin American Identity; Interculturality; Welcoming; Public School.

INTRODUÇÃO

O município de São Paulo é o principal destino de imigrantes no Brasil, e sua rede pública de ensino reflete uma população cada vez mais diversa. Entre as comunidades migrantes que vivem na capital, os bolivianos são um dos maiores grupos.

As escolas, portanto, tornaram-se espaços de encontro de diferentes línguas, culturas e vivências. Alguns dados do Núcleo de Educação para Relações Étnico-Raciais (NEER) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), divulgados pela Agência Mural, mostram que, em março de 2026, a Rede Municipal de Ensino contava com 16.917 alunos imigrantes matriculados. Mais de 10.000 eram bolivianos, representando aproximadamente 60% dessa população. A migração boliviana para o Brasil está ligada a diversos fatores, incluindo dificuldades socioeconômicas, acesso restrito ao mercado de trabalho e desafios na garantia de direitos sociais.

Para muitas famílias, a escola pública é um dos primeiros lugares que encontram ao chegar ao país. Ela se torna um ambiente fundamental para a inclusão social, onde podem ser acolhidos, criar laços e exercer seu direito à educação. No entanto, a inclusão desses alunos não está isenta de desafios. A barreira linguística é uma das mais evidentes: muitas crianças começam a frequentar a escola apenas alguns dias ou semanas após chegarem ao Brasil, com pouco domínio do português. Ao mesmo tempo, precisam adaptar-se a um novo contexto social e cultural, um processo frequentemente marcado por insegurança e isolamento. Em seus próprios relatos, muitos alunos descrevem recorrer a colegas da mesma nacionalidade, com quem têm laços familiares, comunitários ou de vizinhança.

O preconceito e a xenofobia também podem interferir na aprendizagem e enfraquecer o senso de pertencimento desses alunos à escola, o que aponta para a necessidade de práticas educativas que acolham os alunos e valorizem a diversidade (EGUES; TAVANO, 2024). Nesse contexto, o ensino de espanhol pode servir como uma importante ferramenta para aproximar culturas por meio da educação.

Aprender os elementos básicos do idioma vai além do contato com outra língua: incentiva a comunicação entre estudantes brasileiros e hispanofalantes, o respeito às diferenças culturais e um senso de identidade latino-americana mais forte. Também cria espaço para relações empáticas e uma compreensão mais ampla dos países vizinhos, ao mesmo tempo que torna mais visível a diversidade cultural do cotidiano escolar.

O projeto discutido neste artigo surgiu nesse contexto, através da oferta de um curso introdutório de espanhol para alunos do 5º ano do ensino fundamental, usando uma abordagem comunicativa centrada em situações de interação da vida real. Em vez de se concentrar no ensino sistemático da gramática, o projeto buscou desenvolver habilidades comunicativas por meio de atividades que envolviam literatura, música, história, gastronomia, jogos e expressões culturais de diversos países da América Latina. Visava também aproximar estudantes brasileiros e hispanofalantes, apoiar a inclusão de crianças migrantes e ampliar sua compreensão da diversidade cultural latino-americana.

Este artigo relata a experiência pedagógica e examina o potencial do ensino de espanhol como meio de acolhimento, integração e interculturalidade em escolas públicas. O compartilhamento dessa prática contribui para a discussão de estratégias de inclusão de alunos migrantes e demonstra como iniciativas pedagógicas contextualizadas podem ajudar a construir ambientes escolares mais acolhedores e respeitosos, valorizando a diversidade linguística e cultural.

ESCOLA, MIGRAÇÃO E ACOLHIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A recente migração aumentou a diversidade cultural nas escolas brasileiras, transformando-as em espaços de convergência de diferentes línguas, histórias, costumes e identidades. Consequentemente, o papel da escola vai além da transmissão de conhecimento: ela também deve incentivar práticas que promovam o acolhimento e a inclusão, construindo relações alicerçadas no respeito à diversidade.

Aqui, a interculturalidade é central para a compreensão das relações que são formadas entre pessoas de diferentes culturas. Weissmann (2018) argumenta que ela envolve mais do que a coexistência de distintos grupos culturais; descreve “uma situação em que a combinação de elementos é inesperada e complexa”. A autora apresenta esse processo como uma espécie de hibridismo: elementos heterogêneos se unem sem perder suas características particulares. O que emerge é “um diálogo em imanência, em paridade, um diálogo de confiança, criando uma estética de muitas vozes que falam e conversam, se sucedem, se contradizem e, às vezes, também se interrompem” (WEISSMANN, 2018, p. 27).

Essa perspectiva vai além da mera tolerância. Tolerar os outros é um passo importante para a convivência, mas a educação intercultural exige mais. Ela considera a diferença cultural como parte essencial do ambiente escolar e cria oportunidades genuínas para que todos os alunos, crianças e adolescentes, participem.

Essa questão é particularmente relevante para ser discutida durante os primeiros anos do ensino fundamental. Neste estudo, que envolveu turmas do 5º ano, os alunos passaram aproximadamente seis aulas por dia interagindo nos mesmos espaços e participando das mesmas atividades e relações sociais. No entanto, o simples fato de estarem juntos não garante a inclusão, então o professor deve desenvolver estratégias que permitam a participação efetiva de todos os alunos, incluindo aqueles que enfrentam barreiras linguísticas ou dificuldades que tenham a ver com o processo migratório.

E, nesse sentido, a atitude do educador influencia fortemente na forma como os alunos se relacionam uns com os outros. Quando um professor demonstra aceitação e respeito pelas diferenças culturais, a diversidade pode se tornar parte da aprendizagem compartilhada do grupo, em vez de uma fonte de separação. As crianças costumam criar laços rapidamente quando têm oportunidades de interagir, encontrando maneiras espontâneas de se comunicar, mesmo quando o idioma é uma barreira. Isso também se aplica aos alunos recém-chegados, cuja timidez, insegurança e dificuldades iniciais precisam ser reconhecidas para que se integrem ao grupo.

Apoiando essa visão, Matos e Goenechea Permisán (2016) argumentam que a educação intercultural incentiva valores como igualdade, espírito comunitário, aceitação, respeito ao próximo, respeito aos direitos humanos e solidariedade. As autoras também apontam que, quando os sistemas educacionais começam a receber estudantes estrangeiros, um dos desafios iniciais é o ensino do idioma utilizado na escola. Para esses estudantes, aprender esse idioma é indispensável para que possam participar das atividades escolares e acompanhar o currículo. Portanto, acolher estudantes migrantes não se resume a recebê-los de imediato.

Trata-se de um processo contínuo de formação de relações, reconhecimento de identidades culturais e incentivo à participação na vida escolar. Nesse contexto, iniciativas que promovam o diálogo interlinguístico e intercultural podem fortalecer o senso de pertencimento dos estudantes e contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva.

A IMPORTÂNCIA DAS TROCAS CULTURAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola pública é um espaço diverso. Alunos de diferentes origens familiares, circunstâncias socioeconômicas e repertórios culturais se reúnem ali, transformando a escola em um importante ambiente para a aprendizagem compartilhada e o desenvolvimento de relações sociais. Uma vez que os alunos migrantes internacionais se integram a esse ambiente, surgem desafios. Ao mesmo tempo, novas possibilidades educacionais se apresentam. Moreira e Candau (2003, p. 159) escrevem que “Não existe educação que não esteja imersa na cultura da humanidade”, enfatizando que a prática educacional deve reconhecer as diferentes culturas como parte constitutiva da formação humana.

Para os alunos bolivianos — o grupo migrante predominante na escola onde o projeto foi desenvolvido — as diferenças vão além do idioma. Durante as interações cotidianas, muitos alunos falavam espontaneamente sobre suas experiências escolares e culturais em seus países de origem.

Mencionavam, por exemplo, como o ensino fundamental e médio costuma ser dividido e a forma de organização das séries, o uso de uniformes diferentes e calendários escolares distintos dos seguidos no Brasil. Os alunos brasileiros demonstravam curiosidade por esses relatos e frequentemente faziam perguntas, ávidos por compreender melhor as realidades vivenciadas por seus colegas.

Apesar da curiosidade, os alunos recém-chegados costumam ser mais tímidos e inseguros ao se depararem com um ambiente desconhecido, principalmente devido às dificuldades de comunicação e ao processo natural de adaptação. O professor, portanto, precisa mediar as relações entre os alunos, criando oportunidades para que realmente aconteça uma interação respeitosa, acolhedora e significativa.

Promover o intercâmbio cultural envolve mais do que aprender sobre outros países ou costumes. Essas experiências ajudam os alunos a reconhecer a amplitude da diversidade humana, cultivar o respeito, ouvir perspectivas diferentes das suas e formar relacionamentos baseados na empatia e na cooperação. Como observa Zago (2000), a escola faz mais do que transmitir conhecimento acadêmico; ela também desempenha um papel essencial na formação social dos indivíduos.

Dessa perspectiva, a interculturalidade nos convida a questionar certezas estabelecidas e a abrir espaço para o diálogo, a escuta atenta e a criação conjunta de novos significados. Quando as culturas representadas na escola são reconhecidas e valorizadas, os alunos podem aprender uns com os outros, reinterpretar suas experiências e ampliar seus próprios referenciais culturais.

Para os estudantes migrantes, esse processo é igualmente importante. Quando a comunidade escolar reconhece e valoriza suas identidades culturais, a adaptação pode ser mais acolhedora, atenuando o isolamento e a sensação de não pertencimento que muitos vivenciam durante os primeiros meses no país. À medida que estereótipos e preconceitos perdem terreno entre todos os envolvidos, o respeito pela diversidade cresce no dia a dia e a xenofobia é combatida.

Dessa forma, a escola se torna um ambiente de convivência democrática, já que as diferenças não são mais vistas como obstáculos, mas sim como reais oportunidades de aprendizado. Acolher estudantes migrantes significa mais do que os admitir; requer abrir espaço para suas histórias, culturas e conhecimentos no cotidiano escolar, fortalecendo, assim, práticas educativas fundamentadas nos direitos humanos, na solidariedade e na inclusão.

ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A proposta pedagógica deste trabalho baseou-se na abordagem comunicativa para o ensino de línguas, priorizando a interação em situações reais em vez de se concentrar exclusivamente em estruturas gramaticais. Essa escolha refletiu os objetivos do projeto, bem como as características do contexto em que foi desenvolvido.

Diferentemente dos cursos de idiomas tradicionais, que costumam ter turmas menores, materiais didáticos específicos e sessões mais longas, este projeto foi realizado em uma escola pública, com

encontros de aproximadamente quarenta e cinco minutos por semana. Parte desse tempo, já limitado, era gasto organizando a sala, preparando os recursos audiovisuais e formando os grupos, restando ainda menos tempo para as atividades em si. Como os participantes eram alunos do 5º ano do ensino fundamental, com idades entre nove e dez anos, o projeto focou em estratégias que pudessem despertar a curiosidade, envolvê-los ativamente e lhes dar oportunidades de usar o idioma em situações significativas. A gramática foi tratada como uma preocupação secundária, embora abordada quando necessário; a prioridade era tornar o contato com o espanhol mais agradável e útil.

Essa opção é corroborada por Motter (2007), que descreve a infância como um período particularmente favorável para a aprendizagem de novas línguas, pois as crianças possuem maior capacidade de assimilação. O autor também destaca que restringir o ensino a livros didáticos ou ao estudo isolado de estruturas linguísticas pode resultar na perda de valiosas oportunidades de aprendizagem. A proficiência se desenvolve não apenas por meio do conhecimento teórico, mas, sobretudo, por meio de experiências concretas com o uso da língua.

Então, sob essa perspectiva, as atividades propostas buscaram responder às necessidades reais do contexto escolar. Mais do que memorizar listas de vocabulário ou estruturas verbais complexas, os estudantes eram convidados a utilizar a língua para cumprimentar colegas, apresentar-se, compartilhar materiais escolares, realizar trabalhos em grupo, participar de brincadeiras e estabelecer pequenas conversas durante o cotidiano escolar.

Dessa forma, as atividades foram planejadas em torno das necessidades reais da escola. Em vez de se concentrarem em listas de vocabulário memorizadas ou estruturas verbais complexas, os alunos usaram a língua para cumprimentar os colegas, apresentar-se, compartilhar materiais escolares, trabalhar em grupo, participar de jogos e manter breves conversas como parte do cotidiano escolar. Essas situações comunicativas foram planejadas com base nas experiências dos próprios alunos. O objetivo não era formar falantes proficientes de espanhol, mas sim criar oportunidades para que brasileiros e falantes de espanhol construíssem relacionamentos fundamentados na comunicação, amizade e cooperação na escola. Nesse contexto, o ensino de línguas vai além da aprendizagem de um idioma; ele também contribui para aproximar culturas e fortalecer o senso de pertencimento dos alunos à comunidade escolar.

Este estudo é qualitativo e descritivo, apresentado como um relato de experiência. Ele reflete sobre uma prática pedagógica realizada em um ambiente escolar, examinando como ela foi organizada, o que buscava alcançar e as percepções que emergiram durante seu desenvolvimento. O projeto foi realizado na Escola Municipal Professor Antônio Prudente, no bairro Brasilândia, zona norte de São Paulo. Situada em uma área marcada pela diversidade cultural e social, a escola é importante para a comunidade local. Ela serve como um espaço de aprendizado, mas também como um ambiente de acolhimento, interação e fortalecimento dos laços comunitários. As atividades se estenderam ao longo do ano letivo de 2025 com uma turma do 5º ano, composta por 30 alunos, a maioria com idade entre nove e dez anos; alguns

alunos tinham onze anos. O grupo se reunia todas as segundas-feiras pela manhã, em um horário disponibilizado e cedido pelo professor da turma, em um formato de trabalho colaborativo.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Os encontros duravam cerca de quarenta e cinco minutos e seguiam uma abordagem voltada para a comunicação, para o ensino de línguas. Cada aula se concentrava em uma situação comunicativa específica, proporcionando aos alunos oportunidades concretas de interagir com colegas falantes de espanhol.

Para atingir esse objetivo, as aulas utilizaram apresentações multimídia, música, jogos, atividades em grupo e diversas expressões da cultura latino-americana. Os alunos migrantes também foram convidados a compartilhar elementos de suas culturas de origem, incluindo festivais tradicionais, hábitos alimentares, música, costumes e experiências de seus países. Essas contribuições criaram oportunidades para que todos trocassem perspectivas.

A proposta não tinha como objetivo ser uma avaliação. Como o projeto não era um requisito curricular, não houve provas nem atividades com nota. Em vez disso, tratou-se de uma iniciativa de ensino centrada na acolhida, na interculturalidade e no desenvolvimento de habilidades comunicativas básicas em espanhol.

Embora algumas atividades utilizassem registros escritos, a escrita não era o foco principal das aulas. Com menos horas semanais, as aulas se concentravam principalmente na comunicação oral, compreensão, interação entre os alunos, vocabulário funcional, pronúncia e conhecimento da cultura latino-americana.

Dentre as atividades, as propostas centradas na literatura infantil latino-americana chamaram a atenção. Uma das obras analisadas foi “Palta”, de Vitor Nunes. Sua narrativa acompanha as experiências de estudantes bolivianos que vivem em São Paulo, abrindo espaço para discussões sobre identidade cultural, imigração e as diferentes maneiras pelas quais as pessoas vivenciam o sentimento de pertencimento. A história também aproximou esses temas da realidade escolar dos alunos.

A partir da leitura, eles exploraram o significado de “palta”, palavra usada em diversos países hispano-americanos para se referir ao abacate. Aprenderam também sobre os costumes alimentares relacionados à fruta e observaram que, enquanto no Brasil é comum consumi-la com açúcar, em países como a Bolívia, ela é geralmente servida com sal. Como atividade complementar, os alunos participaram de um intercâmbio cultural: os brasileiros experimentaram abacate com sal, enquanto os bolivianos o provaram com açúcar. As reações despertaram curiosidade e geraram conversas, dando-lhes a oportunidade de compartilhar conhecimentos sobre seus costumes e tradições e reforçando o caráter intercultural do projeto.

A literatura oral latino-americana também desempenhou um papel importante no projeto. Durante as aulas, os alunos tiveram contato com lendas tradicionais de diversos países hispano-americanos, entre elas La Cantuta Tricolor (Bolívia), La Llorona (México), El Tue-Tue (Chile) e Tia Miseria (Paraguai e

outros países hispano-americanos). Cada história foi adaptada para a faixa etária dos alunos, mantendo-se seus elementos culturais e evitando-se conteúdos inadequados para crianças.

A leitura introduziu palavras em espanhol de forma natural na narrativa, proporcionando aos alunos contato com o idioma e, ao mesmo tempo, mantendo o texto compreensível. As histórias despertaram grande interesse, principalmente a de La Llorona, que os próprios alunos pediram para ouvir novamente em diferentes momentos. As lendas também ampliaram seu repertório cultural e estimularam discussões sobre semelhanças e diferenças entre as tradições populares em diversos países da América Latina.

Para fortalecer o senso de pertencimento dos alunos, o projeto incluiu diversas atividades simbólicas. Quando um novo aluno chegava, a turma fazia pulseiras de miçangas, de forma coletiva, para recebê-lo. A ideia começou como um gesto simples, mas proporcionou aos alunos uma forma de comunicar, por meio de algo feito pelos colegas, que ele era bem-vindo à escola.

Em outra ocasião, as pulseiras serviram novamente como recurso didático, desta vez contendo palavras em espanhol relacionadas aos valores abordados em sala de aula, incluindo amistad (amizade) e lealtad (lealdade). Ao final da atividade, os alunos trocaram as pulseiras, fortalecendo seus laços de amizade e conectando o aprendizado de vocabulário a uma experiência significativa e emocionante. Assim, a linguagem deixou de ser apenas conteúdo escolar e se tornou também uma forma de os alunos se aproximarem.

PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

As reflexões deste artigo baseiam-se em observações feitas ao longo do desenvolvimento do projeto, em registros produzidos pela professora durante o planejamento e a execução das atividades e em interações entre os alunos nas diferentes situações propostas. O relatório, portanto, considera como o ensino de espanhol pode acolher os alunos e incentivar a conexão intercultural nas escolas públicas.

O PROJETO DE ENSINO DE ESPANHOL: ORIGEM, CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A proposta pedagógica discutida neste artigo surgiu da conexão entre a formação acadêmica da autora, sua experiência profissional e as demandas que ela encontrou no cotidiano escolar. Licenciada em Literatura Portuguesa/Espanhola e com pós-graduação em Ensino de Língua Espanhola, ela iniciou sua carreira docente em uma escola de idiomas. Essa experiência contribuiu para moldar uma prática centrada no ensino comunicativo de línguas.

Após ingressar na Rede Municipal de Educação de São Paulo, ela lecionou inicialmente Língua Portuguesa antes de se transferir para a Sala de Leitura. Foi nesse período que ela percebeu um número crescente de alunos bolivianos matriculados na escola. Muitos haviam chegado recentemente ao Brasil e falavam pouco português.

No dia a dia escolar, muitas vezes foi necessário atuar como mediadora linguística e intérprete do espanhol, ajudando principalmente os alunos bolivianos a se comunicarem com professores, a equipe administrativa e outros profissionais da escola. Isso também acontecia com famílias de língua espanhola quando precisavam de assistência da secretaria da escola. Essas experiências deixaram claro que as dificuldades dos alunos iam além do aprendizado do português; elas também envolviam o acolhimento, a integração à comunidade escolar e o desenvolvimento de um senso de pertencimento.

O projeto também foi influenciado por um contato anterior com uma professora boliviana, colega de trabalho em um curso de idiomas. Em diversos momentos, ela descreveu sua infância como aluna migrante no Brasil, incluindo os desafios de comunicação, de fazer amigos, de acompanhar as tarefas escolares e de se deparar com uma escola que oferecia poucas práticas de acolhimento. Seu relato foi pessoal, mas também ampliou a discussão sobre como as escolas recebem alunos migrantes.

Essas experiências, juntamente com a identificação de episódios xenófobos envolvendo estudantes bolivianos na escola, levaram à proposta de um projeto de ensino de espanhol com objetivos que vão além dos tradicionalmente associados ao ensino de idiomas. O projeto utilizaria o espanhol como meio de aproximar estudantes brasileiros e hispanofalantes, valorizando, ao mesmo tempo, a diversidade cultural latino-americana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência buscou examinar o potencial do ensino de espanhol como meio de acolher os alunos, apoiar a integração e incentivar a interculturalidade em uma escola pública da Rede Municipal de Educação de São Paulo. O trabalho com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental demonstrou que o ensino de línguas pode ir além dos objetivos tradicionalmente vinculados à aprendizagem linguística. Ele também pode aproximar culturas, fortalecer relações e reconhecer a diversidade presente no ambiente escolar. Como observa Candau (2003, p. 6), “não se pode pensar em igualdade sem incorporar o tema das diferenças, o que implica lutar contra todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação”.

Ao longo do projeto, ficou evidente que a escola pública tem responsabilidades que vão além da transmissão do conteúdo curricular. Em seu trabalho diário, os educadores se deparam com demandas que envolvem acolhimento, convivência e inclusão. Atendê-las exige sensibilidade às necessidades, que muitas vezes até extrapolam os elementos curriculares oficialmente planejados. A experiência aqui descrita também demonstrou que o conhecimento desenvolvido ao longo da carreira profissional pode ganhar novo significado em benefício da própria comunidade escolar. A formação em Literatura Portuguesa/Espanhola e a experiência prévia no ensino de espanhol, adquirida inicialmente fora do contexto da escola pública, revelaram-se valiosas no desenvolvimento de uma proposta pedagógica para acolher alunos migrantes.

À medida que o projeto se desenvolvia, essa experiência também facilitou a comunicação entre as famílias hispanofalantes, os alunos recém-chegados e as diversas áreas da escola. Demonstrou como o conhecimento especializado pode ampliar a atuação do professor dentro da instituição. Outro aspecto relevante foi a resposta dos alunos à proposta. Atividades comunicativas, materiais visuais, música, literatura e expressões culturais despertaram o interesse pelo espanhol e tornaram o aprendizado mais significativo, divertido e prazeroso.

Em vez de se concentrar na memorização de estruturas gramaticais, o trabalho focou na criação de situações reais de comunicação e na conexão dos alunos com uma realidade já presente no contexto escolar. As atividades também trouxeram as identidades culturais dentro da escola para uma visão mais clara. À medida que os alunos brasileiros aprendiam sobre a cultura boliviana e culturas de outros países da América Latina, eles se interessavam mais pela diversidade da região. Em vários momentos, reconheceram elementos que tinham em comum, o que fortaleceu seu senso de pertencimento à América Latina, e isso é muito importante.

Os alunos migrantes, por sua vez, tiveram oportunidades de compartilhar suas experiências, conhecimentos e tradições e assumiram um papel ativo na elaboração das atividades propostas. Embora o projeto não fizesse parte do currículo e, portanto, não envolvesse avaliação formal, diversas observações feitas durante seu desenvolvimento apontam para resultados positivos. Os alunos demonstraram interesse espontâneo em continuar aprendendo espanhol, buscaram aplicativos para estudar o idioma, perguntaram por livros em espanhol e, em alguns casos, expressaram o desejo de que a disciplina se tornasse parte permanente do currículo escolar.

Outro resultado relevante foi o interesse que o projeto gerou na comunidade escolar. Ao longo de seu desenvolvimento, professores e outros profissionais expressaram curiosidade pela proposta, bem como o desejo de receber formação em comunicação na língua espanhola para melhorar o acolhimento de alunos e famílias hispanofalantes. A iniciativa ainda não foi implementada, mas a resposta sugere que práticas pedagógicas desse tipo podem estimular a reflexão para além da sala de aula e envolver toda a comunidade escolar.

Por fim, esta experiência reforça o valor das práticas educacionais fundamentadas na interculturalidade: a aceitação e a valorização da diversidade. À medida que os fluxos migratórios se intensificam, iniciativas que incentivam o diálogo entre culturas podem contribuir para a criação de ambientes escolares mais inclusivos, respeitosos e humanos. Este relato também pode inspirar outros educadores a desenvolverem projetos semelhantes, demonstrando como o ensino de línguas pode aproximar as pessoas, fortalecer relacionamentos e ampliar as oportunidades de aprendizagem nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. **Relatório da pesquisa Universidade, diversidade cultural e formação de professores**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; GOENECHEA PERMISÁN, Cristina. Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 153-168, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/. Acesso em: 3 ago. 2026.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012. Acesso em: 3 ago. 2026.

MORENO, Géssica Strege. Acolhimento de estudantes bolivianos na Rede Municipal de São Paulo: um olhar sobre a Zona Leste e o Ciclo Autoral do Ensino Fundamental II. **Educar e Evoluir**, v. 1, n. 15, jun. 2025. Disponível em: http://www.novageracaoeducacional.com.br/wp/wp-content/uploads/2026/04/Educar-e-Evoluir-Junho2.pdf#page=42. Acesso em: 3 ago. 2026.

MOTTER, Rose Maria Belim. Reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras na infância. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 8, n. 15, 2007. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras. Acesso em: 3 ago. 2026.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTINO, Matheus. Aumento de imigrantes transforma escolas em espaço de acolhimento para pais e filhos na zona leste de SP. **Agência Mural**, 25 jun. 2026. Disponível em: https://agenciamural.org.br/aumento-de-imigrantes-transforma-escolas-em-espaco-de-acolhimento-para-pais-e-filhos-na-zona-leste-de-sp/. Acesso em: 3 ago. 2026.

TAVANO, Patrícia Teixeira; SANTOS, Tarissa Rodrigues Marques dos; AMARAL, Laura Helena dos Santos; MARTINEZ, Flávia Wegrzyn Magrinelli. Educar em fronteiras internacionais: demandas e encaminhamentos do sistema público municipal de Corumbá, Mato Grosso do Sul. **Revista Tempo do Mundo**, Brasília, v. 35, 2024. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/revistas/index.php/rtm/article/view/583/430. Acesso em: 30 jul. 2026.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 26, n. 27, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/110658436/Multiculturalidade_transculturalidade_interculturalidade. Acesso em: 3 ago. 2026.



PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA LITERATURA ENSINO FUNDAMENTAL

PEDAGOGICAL PRACTICE IN LITERATURE TEACHING: 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.

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 contemporary life 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.

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.

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.



O PAPEL DO PSICÓLOGO NA EDUCAÇÃO FRENTE AOS DESAFIOS DAS REDES SOCIAIS

THE ROLE OF THE PSYCHOLOGIST IN EDUCATION FACING THE CHALLENGES OF SOCIAL MEDIA

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

O avanço das tecnologias digitais e o uso crescente das redes sociais têm provocado mudanças significativas nas formas de comunicação, interação social e aprendizagem, especialmente entre estudantes. Apesar de ampliarem o acesso à informação e à comunicação, o uso excessivo dessas plataformas está associado ao aumento de problemas emocionais e psicológicos, como ansiedade, baixa autoestima, dependência digital, cyberbullying e dificuldades de concentração. O presente estudo teve como objetivo analisar os impactos do uso excessivo das redes sociais na saúde mental dos estudantes, além de discutir o papel da Psicologia Escolar diante dos desafios da cultura digital contemporânea. A metodologia utilizada caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de abordagem descritiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, utilizando livros, artigos científicos e publicações acadêmicas relacionadas às redes sociais, saúde mental, educação e Psicologia Escolar. Os resultados evidenciam que a hiperconectividade pode comprometer o equilíbrio emocional, as relações interpessoais e o desempenho acadêmico dos estudantes, tornando fundamental a atuação conjunta entre escola, família e profissionais da Psicologia na promoção da saúde mental e do uso consciente das tecnologias digitais.

Palavras-chave: Redes sociais; Psicologia Escolar; Educação; Dependência digital.

ABSTRACT

The advancement of digital technologies and the growing use of social media have brought about significant changes in forms of communication, social interaction, and learning, particularly among students. While these platforms expand access to information and communication, their excessive use is linked to an increase in emotional and psychological issues—such as anxiety, low self-esteem, digital

dependency, cyberbullying, and difficulties with concentration. This study aimed to analyze the impact of excessive social media use on students' mental health and to discuss the role of School Psychology in addressing the challenges of contemporary digital culture. The study employed a qualitative, descriptive methodology based on a literature review of books, scientific articles, and academic publications concerning social media, mental health, education, and School Psychology. The results indicate that hyperconnectivity can compromise students' emotional balance, interpersonal relationships, and academic performance, highlighting the vital importance of collaboration among schools, families, and psychology professionals in promoting mental health and the conscious use of digital technologies.

Keywords: Social media; School Psychology; Education; Digital dependency.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é marcada pela expansão das tecnologias digitais e pela crescente presença das redes sociais na vida cotidiana, especialmente entre crianças, adolescentes e estudantes universitários. O avanço da internet e a popularização dos dispositivos móveis transformaram as formas de comunicação, interação social e acesso à informação, fazendo com que as redes sociais passassem a ocupar papel central nas relações humanas e no ambiente educacional (SPITZ, 2024).

No contexto escolar, a cultura digital tem provocado mudanças significativas nas dinâmicas de aprendizagem e socialização. As redes sociais passaram a integrar a rotina acadêmica e social dos estudantes, influenciando hábitos de estudo, relações interpessoais e comportamentos. Apesar de ampliarem o acesso à informação e à comunicação, o uso excessivo dessas plataformas também está associado ao aumento de problemas emocionais e psicológicos, como ansiedade, baixa autoestima, dependência digital e cyberbullying, contribuindo para situações de sofrimento psíquico e vulnerabilidade emocional (SILVA JUNIOR *et al*, 2024).

Diante dessa realidade, o presente estudo delimita-se à análise dos impactos do uso excessivo das redes sociais na saúde mental de estudantes, considerando os desafios impostos pela hiperconectividade no contexto educacional contemporâneo. A pesquisa busca compreender de que maneira o uso intenso e desregulado das plataformas digitais pode afetar o desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos estudantes, bem como refletir sobre as consequências desse processo para o ambiente escolar.

O objetivo deste estudo é analisar os impactos das redes sociais na saúde mental dos estudantes e discutir o papel da Psicologia Escolar na identificação, prevenção e enfrentamento das demandas emocionais decorrentes da cultura digital.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre os efeitos das tecnologias digitais na formação integral dos estudantes e pela importância de construir estratégias educativas e psicológicas que promovam o uso consciente das redes sociais. A atuação da Psicologia

no contexto escolar torna-se fundamental diante do crescimento das demandas relacionadas ao sofrimento emocional, à dependência digital e às dificuldades de socialização e aprendizagem.

Como metodologia, adotou-se a pesquisa qualitativa, de abordagem descritiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, utilizando livros, artigos científicos, dissertações e publicações acadêmicas relacionadas às redes sociais, saúde mental, educação e Psicologia Escolar, buscando compreender os principais desafios e impactos da cultura digital na realidade educacional contemporânea.

O AVANÇO DAS REDES SOCIAIS E O COMPORTAMENTO DOS ESTUDANTES

A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional tornou-se progressivamente mais evidente a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000, período caracterizado pela ampliação do acesso à internet e pela disseminação dos computadores pessoais. Inicialmente, tais recursos eram utilizados como instrumentos complementares de pesquisa e comunicação, possibilitando maior agilidade no acesso a conteúdos acadêmicos e diversificando as formas de aprendizagem (SILVA JUNIOR *et al*, 2024).

Com o avanço da conectividade e a popularização de dispositivos móveis, especialmente smartphones e tablets, as tecnologias digitais passaram a ocupar posição central no cotidiano escolar, modificando significativamente os modos de interação, produção de conhecimento e organização das práticas pedagógicas. Nesse contexto, as redes sociais deixam de ser apenas espaços de entretenimento e passam a integrar processos educacionais, dinâmicas comunicacionais e relações sociais entre estudantes e professores (MARAGNI, 2022).

A partir da década de 2010, o crescimento de plataformas digitais consolidou uma nova configuração das relações sociais e educacionais. Esse processo foi intensificado durante a pandemia da COVID-19, quando o ensino remoto tornou as mídias digitais indispensáveis para a continuidade das atividades escolares. Embora esse cenário tenha ampliado o acesso à informação e favorecido práticas colaborativas de aprendizagem, também intensificou a exposição prolongada às telas, contribuindo para a hiperconectividade e para o enfraquecimento das fronteiras entre vida pessoal, acadêmica e virtual (MATOS; GODINHO, 2024).

Como consequência, emergem novas demandas emocionais e cognitivas entre os estudantes, frequentemente associadas à sobrecarga informacional, à dificuldade de concentração e à necessidade constante de validação social. O ambiente digital passa, assim, a influenciar diretamente a constituição da identidade dos sujeitos, estimulando padrões de comportamento baseados em visibilidade, aprovação social e pertencimento (RIBEIRO; SILVA, 2025).

Observa-se também a ampliação do tempo de exposição às telas, especialmente entre crianças e adolescentes, que alternam continuamente entre aplicativos de mensagens, vídeos curtos, jogos digitais e redes sociais. Essa dinâmica contribui para a redução da capacidade de atenção sustentada, para a fragmentação do foco e para o desenvolvimento de padrões de uso compulsivo. O excesso de

estímulos visuais e informacionais interfere diretamente em funções cognitivas essenciais, como memória, raciocínio crítico e aprendizagem significativa (ANECLETO, 2018).

Outro elemento relevante refere-se ao funcionamento dos algoritmos das plataformas digitais, que personalizam conteúdos com base em preferências e comportamentos dos usuários. Embora esse mecanismo aumente o engajamento, também favorece a permanência prolongada no ambiente virtual e limita a diversidade informacional. Esse processo pode reforçar comparações sociais constantes, sentimentos de inadequação e a construção de padrões idealizados de vida, sucesso e felicidade (SICILIANO, 2022).

Além disso, a lógica de validação social mediada por curtidas, comentários e seguidores intensifica a dependência de reconhecimento externo. Muitos estudantes passam a associar autoestima à aprovação digital, o que contribui para fragilidades emocionais, insegurança e ansiedade relacionada à imagem pessoal. A hiperconectividade também impacta diretamente os hábitos de estudo, sono e convivência social, reduzindo o tempo dedicado a atividades acadêmicas e interferindo na qualidade das interações presenciais (SOUZA; OLIVEIRA, 2020).

O uso noturno das redes sociais compromete a qualidade do sono, especialmente devido à exposição à luz azul emitida por dispositivos eletrônicos, que interfere na regulação do ciclo circadiano. A privação de sono afeta o desempenho cognitivo, aumenta a irritabilidade e compromete a aprendizagem. Paralelamente, observa-se o enfraquecimento de vínculos presenciais, uma vez que parte significativa das interações sociais passa a ocorrer no ambiente virtual, favorecendo o isolamento e a diminuição da convivência interpessoal direta (MORAES, 2025).

IMPACTOS DO USO EXCESSIVO DAS REDES SOCIAIS NA SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES

O uso excessivo das redes sociais tem produzido impactos relevantes na saúde mental dos estudantes, especialmente devido à exposição contínua a padrões idealizados de vida, aparência e sucesso. No ambiente digital, observa-se a tendência de compartilhamento seletivo de experiências positivas, o que contribui para uma percepção distorcida da realidade e intensifica processos de comparação social (MATOS; GODINHO, 2024).

Essa dinâmica leva muitos estudantes a avaliarem negativamente sua própria vida, desempenho e imagem pessoal, gerando sentimentos de inadequação, insegurança e baixa autoestima. A adolescência e a juventude, por serem fases de construção identitária, tornam-se particularmente sensíveis a essas influências, ampliando vulnerabilidades emocionais (DORIA, 2022).

A necessidade constante de validação por meio de interações digitais reforça quadros de ansiedade, medo de rejeição e preocupação excessiva com a aceitação social. Em muitos casos, há desenvolvimento de sofrimento psíquico associado à pressão para manutenção de uma imagem idealizada, resultando em autocobrança intensa e dificuldade de lidar com frustrações (SOUSA; CARVALHO, 2023).

A hiperconectividade favorece comportamentos de dependência digital, caracterizados pela dificuldade de controle do uso das plataformas e pela necessidade compulsiva de permanência online. Esse padrão compromete atividades essenciais da vida cotidiana, incluindo estudo, descanso e relações sociais (SPITZ, 2024).

Além dos impactos emocionais, o uso excessivo das redes sociais também está associado ao aumento de sintomas depressivos, isolamento social e prejuízos cognitivos. Embora as plataformas promovam conectividade constante, muitos estudantes experimentam solidão e desconexão afetiva, especialmente quando substituem interações presenciais por relações exclusivamente virtuais (SOUZA; OLIVEIRA, 2020).

O afastamento de vínculos sociais concretos pode gerar tristeza persistente, desmotivação e perda de interesse por atividades acadêmicas. Soma-se a isso a presença de cyberbullying, que expõe estudantes a humilhações e violência psicológica no ambiente digital, agravando o sofrimento emocional (SILVA; SANTOS, 2019).

Outro fator relevante é a interferência no sono, uma vez que o uso prolongado de dispositivos eletrônicos durante a noite compromete o descanso adequado. A privação de sono afeta memória, concentração e desempenho escolar, contribuindo para dificuldades cognitivas e emocionais (MARAGNI, 2022).

Dessa forma, os impactos das redes sociais ultrapassam o campo do entretenimento, atingindo diretamente o desenvolvimento psicológico, emocional e educacional dos estudantes, o que evidencia a necessidade de estratégias institucionais de prevenção e apoio. A exposição constante às redes sociais contribui para o aumento dos níveis de ansiedade entre estudantes, principalmente em razão da comparação social intensificada pelo ambiente digital. As plataformas tendem a destacar experiências positivas e idealizadas, levando os usuários a acreditarem que o sucesso e a felicidade alheia são permanentes e universais (PAIVA; COSTA, 2025).

Essa percepção distorcida favorece sentimentos de inferioridade, insegurança e baixa autoestima. Muitos estudantes passam a construir uma autoimagem negativa, acreditando que suas experiências são menos relevantes em comparação às exibidas online. A necessidade de acompanhamento constante das interações digitais também gera estado de vigilância contínua, dificultando o relaxamento mental e prejudicando a concentração. Sintomas como irritabilidade, insônia, inquietação e tensão emocional tornam-se frequentes (SICILIANO, 2022).

Apesar das redes sociais estarem associadas à conectividade, seu uso excessivo pode contribuir para sentimentos de solidão e isolamento emocional. A substituição de interações presenciais por vínculos virtuais enfraquece experiências afetivas essenciais ao desenvolvimento humano. Muitos estudantes, apesar de conectados digitalmente, apresentam desconexão emocional e sensação de vazio. A ausência de relações presenciais consistentes pode favorecer sintomas depressivos, como desmotivação, tristeza persistente e retraimento social (SANTOS, 2022).

Além disso, a dependência digital caracteriza-se pelo uso compulsivo e descontrolado das redes sociais, frequentemente associado à dificuldade de interrupção do acesso às plataformas. Muitos

estudantes permanecem conectados por longos períodos, prejudicando rotinas básicas e compromissos acadêmicos. Esse comportamento pode funcionar como mecanismo de fuga emocional diante de estresse e frustrações, reforçando o ciclo de uso excessivo. No campo cognitivo, observa-se redução da capacidade de atenção prolongada e dificuldade de realização de tarefas complexas (RIBEIRO; SILVA, 2025).

Outro elemento importante é o uso noturno das redes sociais tem relação direta com distúrbios do sono. A exposição à luz das telas interfere na produção de melatonina e altera o ciclo biológico, dificultando o início e a manutenção do sono, pois a privação de descanso adequado compromete funções cognitivas essenciais e afeta o desempenho escolar. Os estudantes apresentam fadiga, irritabilidade e dificuldades de aprendizagem, além de redução da motivação e aumento do estresse (SICILIANO, 2022).

O ambiente digital, marcado por estímulos rápidos e fragmentados, contribui para a diminuição da capacidade de concentração. A alternância constante entre conteúdos digitais condiciona o cérebro à busca de recompensas imediatas. Esse padrão dificulta a realização de atividades prolongadas e prejudica o desempenho acadêmico. A multitarefa digital gera falsa sensação de produtividade, mas reduz a qualidade do aprendizado e da retenção de informações (QUADRADO; FERREIRA, 2020).

Um elemento importante é o cyberbullying, que representa uma forma de violência digital com alto impacto psicológico. A exposição pública de conteúdos ofensivos amplia o alcance da agressão e intensifica o sofrimento das vítimas. As consequências incluem ansiedade, depressão, isolamento social e queda da autoestima. Em casos mais graves, podem ocorrer crises emocionais intensas e agravamento do sofrimento psíquico (SOUSA; CARVALHO, 2023).

Sendo assim, a escola exerce papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes, uma vez que sua função ultrapassa a transmissão de conteúdos acadêmicos e envolve também a formação emocional, ética, social e humana dos indivíduos. Em uma sociedade marcada pelo avanço acelerado das tecnologias digitais e pelo aumento dos problemas relacionados à saúde mental, torna-se indispensável que o ambiente escolar seja compreendido como espaço de cuidado, escuta e promoção do bem-estar psicológico (SILVA; SANTOS, 2019).

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais, reconhecendo que a educação deve contemplar aspectos cognitivos, bem como habilidades relacionadas à empatia, responsabilidade, autocuidado e convivência social. Nesse contexto, a escola passa a assumir responsabilidade significativa na construção de estratégias que favoreçam o equilíbrio emocional dos estudantes e promovam condições adequadas para o desenvolvimento humano integral (SILVA JUNIOR *et al*, 2024).

USO CONSCIENTE DAS TECNOLOGIAS

A educação socioemocional tornou-se uma importante ferramenta no enfrentamento dos impactos emocionais provocados pelo uso excessivo das redes sociais, especialmente entre crianças e

adolescentes. Por meio do desenvolvimento de habilidades como inteligência emocional, empatia, autocontrole, resiliência e comunicação interpessoal, os estudantes aprendem a lidar de maneira mais saudável com conflitos, frustrações e pressões sociais presentes tanto no ambiente escolar quanto nas plataformas digitais (ANECLETO, 2018).

A inserção de práticas socioemocionais no cotidiano escolar contribui para fortalecer a autoestima, melhorar as relações interpessoais e ampliar a capacidade dos estudantes de reconhecer e expressar emoções de forma equilibrada. Além disso, a educação socioemocional favorece a construção de ambientes escolares mais acolhedores e colaborativos, reduzindo situações de violência, exclusão e sofrimento psíquico (MORAES, 2025).

O desenvolvimento de projetos preventivos no ambiente escolar desempenha papel essencial na conscientização dos estudantes sobre os riscos associados ao uso excessivo das redes sociais e à preservação da saúde mental. A realização de palestras, rodas de conversa, campanhas educativas e atividades interdisciplinares possibilita ampliar o debate sobre temas como ansiedade, cyberbullying, dependência digital e autoestima (SANTOS, 2022).

Essas ações preventivas permitem que os estudantes desenvolvam senso crítico em relação ao consumo de conteúdos digitais e compreendam a importância do equilíbrio entre vida virtual e experiências presenciais. Além disso, projetos voltados à saúde mental contribuem para reduzir preconceitos relacionados ao sofrimento psicológico, estimulando a busca por ajuda e fortalecendo a cultura do cuidado emocional dentro da escola (DORIA, 2022).

O incentivo ao uso consciente das tecnologias tornou-se uma necessidade urgente no contexto educacional contemporâneo, considerando os impactos negativos associados ao uso descontrolado das redes sociais. A escola possui importante função na orientação dos estudantes quanto aos limites, responsabilidades e consequências do comportamento digital, promovendo reflexões sobre ética, segurança online, privacidade e equilíbrio no uso das plataformas virtuais (PAIVA; COSTA, 2025).

Além de restringir o acesso às tecnologias, torna-se necessário ensinar os estudantes a utilizá-las de maneira crítica, saudável e produtiva, reconhecendo tanto seus benefícios quanto seus riscos. O desenvolvimento da educação digital contribui para que os jovens compreendam a importância da gestão do tempo online, da preservação da saúde mental e da valorização das relações humanas presenciais no processo de desenvolvimento pessoal e acadêmico (SICILIANO, 2022).

Cabe destacar que o enfrentamento dos impactos das redes sociais sobre a saúde mental dos estudantes exige atuação conjunta entre família, escola e profissionais da saúde, uma vez que o cuidado emocional dos jovens depende de ações integradas e contínuas. A família possui papel fundamental no acompanhamento da rotina digital dos estudantes, no estabelecimento de limites e na construção de vínculos afetivos capazes de fortalecer a segurança emocional dos filhos (SOUZA; OLIVEIRA, 2020).

A escola, por sua vez, atua como espaço de observação, acolhimento e intervenção diante de possíveis sinais de sofrimento psicológico. Já os profissionais da saúde, especialmente psicólogos e psicopedagogos, oferecem suporte técnico e acompanhamento especializado para situações que demandam maior atenção emocional. A cooperação entre esses diferentes agentes favorece a

construção de estratégias preventivas mais eficazes e contribui para o desenvolvimento saudável dos estudantes (SPITZ, 2024).

Sendo assim, diante do aumento dos casos de ansiedade, depressão, isolamento e sofrimento psíquico entre estudantes, torna-se indispensável que o ambiente escolar ofereça espaços de acolhimento emocional e escuta qualificada. Muitos jovens enfrentam dificuldades emocionais silenciosas que impactam diretamente sua aprendizagem, comportamento e convivência social, necessitando de apoio afetivo e compreensão dentro da escola (MORAES, 2025).

O acolhimento emocional permite que os estudantes se sintam seguros para expressar sentimentos, compartilhar dificuldades e buscar ajuda diante de situações de sofrimento. Além disso, escolas que promovem relações baseadas no respeito, empatia e diálogo contribuem significativamente para a prevenção da violência, do abandono escolar e do agravamento de problemas psicológicos. Nesse sentido, a construção de ambientes escolares humanizados fortalece o desenvolvimento acadêmico, a saúde mental e a formação integral dos estudantes (PAIVA; COSTA, 2025).

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR DIANTE DOS IMPACTOS DAS REDES SOCIAIS

Diante dos impactos emocionais, comportamentais e sociais provocados pelo uso excessivo das redes sociais entre estudantes, a atuação do psicólogo no contexto educacional tornou-se cada vez mais necessária e relevante. A Psicologia Escolar desempenha importante função no acolhimento das demandas emocionais presentes no ambiente educacional, contribuindo para a construção de espaços mais humanizados, saudáveis e emocionalmente seguros (QUADRADO; FERREIRA, 2020).

Em uma realidade marcada pelo aumento de casos de ansiedade, depressão, cyberbullying, isolamento social e dependência digital, o psicólogo atua como mediador das relações humanas dentro da escola, auxiliando estudantes, professores e famílias na compreensão dos desafios emocionais contemporâneos. A presença no ambiente escolar não se limita ao atendimento individualizado, mas envolve também ações preventivas, projetos educativos e estratégias coletivas voltadas à promoção da saúde mental e do desenvolvimento integral dos estudantes (SILVA JUNIOR *et al*, 2024).

Nesse contexto, a escuta psicológica torna-se uma ferramenta essencial para identificar sinais de sofrimento psíquico muitas vezes invisibilizados no cotidiano escolar, permitindo que os estudantes encontrem um espaço de acolhimento, diálogo e expressão emocional diante das dificuldades enfrentadas no ambiente virtual e nas relações sociais (DORIA, 2022).

Além da escuta e do acolhimento emocional, o psicólogo exerce papel fundamental na elaboração de intervenções preventivas relacionadas ao uso das redes sociais e às consequências psicológicas da hiperconectividade. A realização de palestras, rodas de conversa, oficinas socioemocionais e atividades educativas contribui para conscientizar estudantes sobre os riscos da exposição excessiva às plataformas digitais, estimulando o desenvolvimento de hábitos mais saudáveis e equilibrados no uso das tecnologias (MATOS; GODINHO, 2024).

O profissional também atua na mediação de conflitos escolares, especialmente em situações envolvendo cyberbullying, exclusão social e violência virtual, promovendo estratégias de diálogo, empatia e resolução pacífica de problemas. Em muitos casos, o sofrimento emocional causado pelas redes sociais manifesta-se dentro da escola por meio de alterações comportamentais, dificuldades de aprendizagem, isolamento ou agressividade, tornando indispensável a atuação psicológica para compreender as origens desses comportamentos e desenvolver intervenções adequadas, contribuindo para a construção de uma cultura escolar baseada no respeito, na cooperação e no cuidado com a saúde mental (SILVA JUNIOR *et al*, 2024).

Outro aspecto importante da atuação do psicólogo escolar refere-se à orientação oferecida a professores e famílias diante das transformações provocadas pelas tecnologias digitais no comportamento dos estudantes. Muitos educadores e responsáveis apresentam dificuldades para compreender os impactos emocionais associados ao uso excessivo das redes sociais, bem como para estabelecer limites saudáveis relacionados ao tempo de exposição às telas (SICILIANO, 2022).

Nesse contexto, o psicólogo atua como facilitador do diálogo entre escola e família, promovendo reflexões sobre desenvolvimento emocional, comportamento juvenil, dependência tecnológica e estratégias de acompanhamento dos estudantes. A orientação psicológica permite que professores identifiquem sinais de sofrimento psíquico no ambiente escolar e desenvolvam práticas pedagógicas mais acolhedoras e sensíveis às necessidades emocionais dos estudantes (SOUSA; CARVALHO, 2023).

O apoio às famílias fortalece vínculos afetivos e favorece a construção de relações mais equilibradas no contexto doméstico, contribuindo para que os estudantes encontrem suporte emocional tanto na escola quanto em casa. Essa atuação integrada torna-se essencial para o enfrentamento dos desafios contemporâneos relacionados à saúde mental e ao ambiente digital (PAIVA; COSTA, 2025).

A promoção do desenvolvimento de habilidades socioemocionais também constitui uma importante contribuição da Psicologia Escolar frente aos desafios das redes sociais. Em uma sociedade marcada pela imediaticidade, pela pressão estética e pela constante busca por validação virtual, muitos estudantes apresentam dificuldades para lidar com emoções, frustrações e relações interpessoais (RIBEIRO; SILVA, 2025).

O psicólogo contribui para o fortalecimento de competências como empatia, autocontrole, autoestima, inteligência emocional, resiliência e comunicação assertiva, habilidades fundamentais para o equilíbrio psicológico e para a convivência social saudável. Além disso, o profissional auxilia na promoção do uso consciente das redes sociais, incentivando reflexões críticas sobre consumo digital, exposição excessiva da vida pessoal e influência dos padrões disseminados nas plataformas virtuais (SILVA JUNIOR *et al*, 2024).

Portanto, ao estimular o pensamento crítico e o autoconhecimento, a Psicologia Escolar favorece a formação de estudantes mais conscientes, emocionalmente fortalecidos e capazes de estabelecer relações mais saudáveis com as tecnologias digitais (SPITZ, 2024).

Sendo assim, o acompanhamento psicológico de estudantes que apresentam sofrimento psíquico relacionado ao ambiente virtual e às pressões sociais contemporâneas. Muitos jovens enfrentam

silenciosamente sintomas de ansiedade, depressão, baixa autoestima, automutilação e isolamento emocional agravados pela dinâmica das redes sociais, necessitando de apoio especializado para enfrentar essas dificuldades (MARAGNI, 2022).

O psicólogo escolar atua na identificação precoce desses sinais, no encaminhamento adequado quando necessário e no desenvolvimento de estratégias de suporte emocional dentro da própria instituição educacional, contribuindo para prevenir agravamentos psicológicos, reduzir situações de vulnerabilidade emocional e fortalecer a permanência saudável dos estudantes no ambiente escolar (SILVA JUNIOR *et al*, 2024).

Dessa maneira, a Psicologia Escolar assume papel indispensável na promoção da saúde mental, na humanização das relações educacionais e na construção de uma educação comprometida com o desempenho acadêmico, bem como com o cuidado integral dos indivíduos em uma sociedade cada vez mais influenciada pelas redes sociais (RIBEIRO; SILVA, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que o uso intensivo das redes sociais se caracteriza como um fenômeno complexo e multifacetado, cujos impactos ultrapassam a dimensão comunicacional, atingindo diretamente aspectos emocionais, cognitivos, sociais e educacionais dos estudantes. Embora as tecnologias digitais representem avanços significativos no acesso à informação e na ampliação das formas de interação, seu uso desregulado tem contribuído para o surgimento de novas formas de sofrimento psíquico no contexto escolar.

A hiperconectividade, associada à lógica de validação social baseada em métricas digitais, como curtidas, comentários e seguidores, intensifica processos de comparação social, fragilização da autoestima e aumento da ansiedade. Paralelamente, observa-se o crescimento de comportamentos compulsivos relacionados ao uso das plataformas, caracterizando padrões compatíveis com dependência digital, os quais interferem diretamente na organização da rotina, no desempenho acadêmico e nas relações interpessoais.

Além disso, os impactos do uso excessivo das redes sociais manifestam-se também no campo cognitivo, com prejuízos à capacidade de concentração, à manutenção do foco e à realização de atividades que exigem atenção prolongada. No âmbito emocional, destacam-se ainda sintomas associados à depressão, ao isolamento social e à sensação de desconexão afetiva, frequentemente agravados por experiências de cyberbullying e pela exposição contínua a padrões idealizados de vida e felicidade.

Sendo assim, observa-se a necessidade de fortalecer estratégias institucionais voltadas à promoção da saúde mental no ambiente escolar. Nesse contexto, o papel do psicólogo escolar revela-se essencial, tanto na identificação precoce de sinais de sofrimento psíquico quanto na implementação de ações preventivas, educativas e interventivas, voltadas à construção de ambientes mais saudáveis, acolhedores e humanizados.

Portanto, o enfrentamento dos desafios associados ao uso das redes sociais requer uma abordagem integrada entre escola, família e profissionais da saúde, de modo a favorecer o desenvolvimento de práticas educativas mais conscientes e responsáveis, tonando-se indispensável a promoção de uma educação digital crítica, pautada no uso equilibrado das tecnologias, na valorização das relações presenciais e no fortalecimento das competências socioemocionais dos estudantes.

A adoção de ações interdisciplinares e políticas educacionais voltadas ao bem-estar estudantil mostram-se fundamentais para a construção de um ambiente escolar mais sustentável do ponto de vista emocional, contribuindo para uma formação integral que contemple o desempenho acadêmico, bem como a saúde mental e a qualidade das relações humanas na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ANECLETO, U. C. Tecnologias digitais, ação comunicativa e ética do discurso em redes sociais. **Texto Livre**, v. 11, n. 2, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16806. Acesso em 08 mai. 2026.

DORIA, S. Excesso de redes sociais prejudica o sono e a saúde mental. **Veja Saúde**, 2022. Disponível em:47 https://saude.abril.com.br/coluna/com-a-palavra/excesso-de-redes-sociais-prejudicao-sono-e-a-saude-mental/. Acesso em 06 mai. 2026.

QUADRADO, J. C.; FERREIRA, E. S. Ódio e intolerância nas redes sociais digitais. **Revista Katálysis, Florianópolis**, v. 23, n. 3, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/3LNyLswf9rkhDStZ9v4YT3H/?lang=pt. Acesso em 08 mai. 2026.

MARAGNI, C. V. Exposição excessiva às telas e suas consequências para o desenvolvimento infantil. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – PUC, 2022. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/27637/1.pdf. Acesso em 06 mai. 2026.

MATOS, K. A.; GODINHO, M. O. D. A influência do uso excessivo das redes sociais na saúde mental de adolescentes: uma revisão integrativa. **Revista Foco**, v. 17, n. 04, 2024. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4716. Acesso em 06 mai. 2026.

MORAES, M. Psicologia digital: como as redes afetam o bem-estar. **Revista de psicologia digital**, 2025. Disponível em: https://www.unit.br/blog/psicologia-digital-como-as-redes-afetam-o-bem-estar. Acesso em 06 mai. 2026.

PAIVA, N. M. N.; COSTA, J. S. C. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça? **Publicado em Psicologia PT**, 2025. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf. Acesso em 08 mai. 2026.

RIBEIRO, C. R.; SILVA, D. o uso da terapia cognitivo-comportamental no manejo clínico da ansiedade digital e do uso excessivo de redes sociais em adolescentes e jovens adultos. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, vol. 11, n. 10, 2025. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/21691. Acesso em 08 mai. 2026.

SANTOS, R. M. S. Tempo de tela, sintomas depressivos e sono: o ensino superior remoto na Covid-19. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 15, n. 2, 2022. Disponível em:< https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/9686/5824> Acesso em 08 mai. 2026.

SICILIANO, V. **Validação de um novo teste curto de uso problemático da Internet em uma amostra nacionalmente representativa de adolescentes**. Comput. Zumbir. Google Scholar, 2022.

SILVA JUNIOR, E.; ABREU, H. M. B. F.; COSTA, F. L. P.; MARQUES, A. A. J. Terapia cognitivo-comportamental na redução do uso excessivo de telas digitais por crianças: uma revisão de literatura. **Revista Interdisciplinar em Saúde**, vol. 11 (único), 2024. ISSN: 2358-7490. Disponível em: https://www.interdisciplinaremsaude.com.br/Volume_32/Trabalho_52_2024.pdf. Acesso em 08 mai. 2026.

SILVA, D. S.; SANTOS, M. F. R. Os prejuízos dos excessos do uso da tecnologia no desenvolvimento cognitivo dos bebês. **Anais das Comunicações Acadêmicas III Semana da Fundação**, 2019. Disponível em: http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/viewFile/113/109#page=182. Acesso em 05 mai. 2026.

SOUSA, L. L.; CARVALHO, J. B. M. Uso abusivo de telas na infância e suas consequências. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 23, n. 2, 2023. Disponível em: https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/11594. Acesso em 05 mai. 2026.

SOUZA, J. O.; OLIVEIRA, E. S. G. Impactos psicológicos da mídia sobre a construção da identidade do "jovem infrator". **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, [online], v. 4, n. 3, 2020 ISSN: 2594-5343. Disponível em: DOI: https://doi.org/10.37444/issn-2594-5343.v4i3.255. Acesso em 06 mai. 2026.

SPITZ, R. O uso inconsciente da tecnologia no cotidiano. **Revista de Pesquisa em Design Estratégico**, vol.1 n. 9, 2024. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/228908792.pdf. Acesso em 10 mai. 2026.



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, LEGAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

LEARNING ASSESSMENT: THEORETICAL AND LEGAL FOUNDATIONS AND PEDAGOGICAL PRACTICES

WÂNIA BALABENUTE DE OLIVEIRA
Licenciada em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (2012). Atua como professora de Matemática no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, na EMEF José Honório Rodrigues e na EE Estela Borges Morato.

RESUMO

Este artigo analisa a avaliação da aprendizagem a partir de seus fundamentos teóricos, legais e pedagógicos. O estudo discute os limites de uma prática voltada apenas para provas e notas e apresenta as contribuições das avaliações formativa, diagnóstica e processual. A discussão apoia-se em Luckesi, Hoffmann, Perrenoud, Freire, Russell e Airasian, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Base Nacional Comum Curricular. A análise indica que os resultados da avaliação ganham sentido quando ajudam o professor a reconhecer dificuldades, rever o planejamento e propor intervenções adequadas à turma. Nessa perspectiva, avaliar faz parte do ensino e contribui para ampliar as oportunidades de aprendizagem, com atenção à diversidade dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Avaliação formativa; Avaliação diagnóstica; Avaliação processual; Mediação pedagógica.

ABSTRACT

This article analyzes learning assessment based on its theoretical, legal, and pedagogical foundations. The study discusses the limitations of a practice focused solely on tests and grades and presents the contributions of formative, diagnostic, and process-oriented assessments. The discussion draws upon the

work of Luckesi, Hoffmann, Perrenoud, Freire, Russell, and Airasian, as well as the Law of Directives and Bases of National Education and the National Common Curricular Base. The analysis indicates that assessment results become meaningful when they help the teacher identify difficulties, revise planning, and propose interventions suited to the class. From this perspective, assessment is an integral part of teaching and contributes to expanding learning opportunities while attending to student diversity.

Keywords: Learning assessment; Formative assessment; Diagnostic assessment; Process-oriented assessment; Pedagogical mediation.

INTRODUÇÃO

A avaliação ocupa um lugar importante na vida escolar porque interfere tanto nas decisões do professor quanto na forma como o estudante percebe o próprio desempenho. Embora ainda seja comum associá-la à prova e à nota, seus resultados podem cumprir uma função mais ampla: mostrar o que foi aprendido, indicar dificuldades e orientar os próximos passos do trabalho pedagógico.

Essa compreensão encontra respaldo na legislação educacional brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, determina que a verificação do rendimento escolar seja contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A BNCC também orienta o ensino para o desenvolvimento de competências e habilidades, o que requer diferentes formas de acompanhar a aprendizagem.

Nesse contexto, a questão central não é abandonar provas ou notas, mas definir como as informações obtidas serão utilizadas. Se o resultado apenas classifica, pouco contribui para o ensino; quando serve de base para uma devolutiva e para o replanejamento, passa a apoiar efetivamente a aprendizagem.

O objetivo deste artigo é discutir as concepções formativa, processual, mediadora e diagnóstica da avaliação. Também se examinam suas relações com a inclusão, a equidade e a reflexão docente. Parte-se do entendimento de que avaliar integra o planejamento, a realização das atividades e a análise dos resultados alcançados pelos estudantes.

A AVALIAÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA: DA CLASSIFICAÇÃO À PROMOÇÃO

Durante grande parte da história escolar, a avaliação foi utilizada para selecionar e hierarquizar estudantes. Os exames finais e as notas numéricas definiam aprovação ou reprovação, enquanto o

caminho percorrido até o resultado recebia pouca atenção. Essa herança ainda aparece em práticas nas quais uma única prova resume todo o desempenho do aluno.

Luckesi (2011) diferencia a avaliação do simples ato de examinar. Para o autor, o exame tende a selecionar, enquanto a avaliação deve produzir um diagnóstico que permita decidir o que fazer em seguida. Assim, o problema não está no instrumento em si, mas no uso de seus resultados somente para aprovar, reprovar ou atribuir rótulos.

Perrenoud (1999) também questiona a centralidade do resultado final. Ao discutir a passagem de uma lógica de fabricação de hierarquias para outra de regulação das aprendizagens, o autor chama atenção para a necessidade de observar o percurso do estudante e ajustar o ensino durante o processo.

Mudar essa prática exige mais do que substituir a prova por outro recurso. É preciso definir objetivos claros, acompanhar as produções dos alunos e transformar as evidências encontradas em decisões pedagógicas. A avaliação deixa, então, de representar o encerramento de uma etapa e passa a colaborar com sua continuidade.

AVALIAÇÃO FORMATIVA: ACOMPANHAR PARA PROMOVER

A avaliação formativa acontece durante o desenvolvimento do ensino. Sua finalidade é reunir informações sobre a aprendizagem enquanto ainda há tempo de retomar conteúdos, variar as estratégias e oferecer apoio. A nota pode existir, mas não constitui o centro desse processo.

Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa participa da regulação das aprendizagens. Na prática, isso significa interpretar as respostas, os erros e as dúvidas dos estudantes para ajustar as intervenções. O erro, nesse caso, funciona como indício do raciocínio empregado e não apenas como falta a ser descontada.

Luckesi (2011) relaciona a avaliação a um ato de acolhimento, pois o diagnóstico parte da realidade encontrada para buscar possibilidades de avanço. Essa postura não elimina critérios nem reduz as exigências; ao contrário, requer objetivos definidos e intervenções compatíveis com as necessidades observadas.

A contribuição de Freire (2021) ajuda a compreender o valor do diálogo nesse processo. A escuta do estudante e o respeito à sua autonomia permitem que a devolutiva seja compreendida e utilizada. A autoavaliação também pode favorecer essa participação, desde que os critérios sejam conhecidos e discutidos.

No cotidiano escolar, a avaliação formativa pode ser desenvolvida por meio de:

- Devolutivas descritivas sobre as atividades;

- Registros sistemáticos de observação;
- Autoavaliações orientadas por critérios;
- Portfólios com produções selecionadas;
- Projetos individuais ou interdisciplinares;
- Conversas de retomada e análise do percurso.

Nenhum desses recursos é formativo por natureza. O que define sua função é a maneira como as informações são analisadas e utilizadas pelo professor e pelo estudante.

AVALIAÇÃO PROCESSUAL E MEDIADORA: O OLHAR ATENTO AO PERCURSO

A avaliação processual considera que a aprendizagem se desenvolve ao longo do tempo. Por isso, compara evidências de diferentes momentos, em vez de depender de uma produção isolada. Essa continuidade permite perceber avanços, dificuldades persistentes e mudanças nas estratégias empregadas pelo aluno.

Hoffmann (2014) propõe uma avaliação mediadora, na qual o professor interpreta as manifestações do estudante e intervém para favorecer novas aprendizagens. A devolutiva, portanto, não se limita a informar se uma resposta está certa ou errada; ela precisa indicar o que pode ser revisto e como o estudante pode prosseguir.

Essa mediação exige observar as condições em que a atividade foi realizada. Questões emocionais, sociais, linguísticas e de acesso aos recursos podem interferir no desempenho. Considerá-las não significa ignorar os objetivos curriculares, mas evitar conclusões apressadas sobre a capacidade do estudante.

Nessa perspectiva, o erro não define de forma definitiva o que o aluno sabe. Ele oferece uma pista sobre conceitos ainda não consolidados ou procedimentos que precisam ser revistos. Cabe ao professor propor outra explicação, uma nova situação de aprendizagem ou uma oportunidade de refazer a atividade.

Quando esse acompanhamento faz parte da rotina, perguntas, resoluções de problemas, debates e produções escritas também fornecem evidências. O professor passa a reunir informações variadas e reduz o peso de um único instrumento na decisão final.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: CONHECER PARA PLANEJAR

A avaliação diagnóstica procura identificar o que os estudantes já sabem, quais dificuldades apresentam e quais conhecimentos precisam ser retomados. Essas informações ajudam a estabelecer um ponto de partida realista para o planejamento.

Russell e Airasian (2014) destacam que as decisões tomadas em sala de aula dependem da qualidade das informações coletadas pelo professor. Um diagnóstico inicial permite selecionar atividades e graus de complexidade mais adequados, evitando um planejamento baseado apenas em expectativas gerais sobre a turma.

Embora seja comum no início do ano ou de uma unidade, o diagnóstico pode ser retomado sempre que necessário. Uma conversa, um problema, uma produção escrita ou uma atividade curta podem revelar conhecimentos prévios. O objetivo é orientar o ensino, e não formar grupos fixos ou antecipar julgamentos sobre o desempenho futuro.

A dimensão diagnóstica permanece presente na avaliação processual. A cada nova evidência, o professor confronta o que havia planejado com o que ocorreu e decide se deve avançar, retomar ou modificar a proposta. Desse modo, diagnóstico e acompanhamento não constituem etapas isoladas.

Esse movimento também favorece a inclusão. Ao reconhecer necessidades específicas, barreiras e potencialidades, a escola pode oferecer diferentes formas de participação, apoio e demonstração da aprendizagem, sem perder de vista os objetivos previstos para a formação dos estudantes.

AVALIAÇÃO, INCLUSÃO E EQUIDADE

Instrumentos padronizados podem produzir informações úteis, mas são insuficientes quando utilizados como única medida de aprendizagem. Diferenças de acesso a bens culturais, recursos tecnológicos, tempo de estudo e apoio familiar influenciam o desempenho e precisam ser consideradas na interpretação dos resultados.

A equidade não consiste em diminuir expectativas para determinados alunos. Ela exige remover barreiras e criar condições para que todos possam aprender e mostrar o que sabem. Isso pode envolver variações no tempo, na linguagem, no suporte oferecido e na forma de apresentação das respostas.

Ao propor o desenvolvimento de competências gerais e específicas, a BNCC amplia os aspectos que precisam ser observados no percurso escolar. Uma única modalidade de prova dificilmente registra essa diversidade. Por essa razão, a combinação de instrumentos e registros oferece uma visão mais consistente do processo.

Uma prática avaliativa inclusiva mantém critérios claros, mas admite diferentes caminhos para alcançá-los. Com isso, as diferenças entre os estudantes deixam de ser tratadas como desvios e passam a orientar escolhas pedagógicas mais adequadas.

O PAPEL DO PROFESSOR: AVALIAR TAMBÉM É REFLETIR SOBRE SI

Os resultados dos estudantes também oferecem informações sobre o ensino. Quando boa parte da turma apresenta a mesma dificuldade, é necessário analisar o conteúdo trabalhado, a atividade proposta, o tempo disponibilizado e a clareza das orientações.

Freire (2021) afirma que a prática docente requer reflexão crítica. Aplicada à avaliação, essa ideia leva o professor a revisar decisões, reconhecer limites e buscar outras formas de ensinar. A responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada e não pode ser atribuída exclusivamente ao aluno.

Luckesi (2011) ressalta a dimensão política da avaliação. A escolha dos conteúdos, dos critérios e dos instrumentos expressa uma concepção de conhecimento e de educação. Por isso, essas escolhas precisam ser conscientes, justificáveis e coerentes com os objetivos de aprendizagem.

Uma prática avaliativa coerente requer:

planejamento vinculado aos objetivos de aprendizagem;

critérios apresentados em linguagem compreensível;

correspondência entre o que foi ensinado e o que será avaliado;

devolutivas respeitosas, específicas e oportunas;

replanejamento com base nas evidências coletadas.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Um dos principais obstáculos para ampliar a função pedagógica da avaliação é a permanência de uma cultura centrada na nota. Famílias, estudantes e sistemas de ensino frequentemente esperam um resultado numérico imediato, enquanto o acompanhamento qualitativo demanda registros, tempo de análise e espaços para devolutiva.

As tecnologias digitais acrescentam novas possibilidades e novos problemas. Plataformas podem organizar dados e oferecer retorno rápido, mas a quantidade de acertos não substitui a interpretação pedagógica. O professor precisa examinar o tipo de tarefa, as condições de acesso e o raciocínio que o resultado permite ou não identificar.

A formação continuada é outro aspecto decisivo. Planejar critérios, elaborar bons instrumentos, registrar observações e oferecer devolutivas são conhecimentos profissionais que se desenvolvem por

meio de estudo, experimentação e discussão coletiva. Sem esse apoio, mudanças na avaliação tendem a permanecer apenas no discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada mostra que a avaliação influencia diretamente as oportunidades de aprendizagem. Seus instrumentos podem registrar desempenhos e atender a exigências escolares, mas sua contribuição pedagógica depende do que se faz com as informações obtidas.

A avaliação classificatória concentra-se no resultado final e tende a reduzir um percurso complexo a uma nota. Já as perspectivas formativa, diagnóstica, processual e mediadora ampliam o olhar para os conhecimentos prévios, as estratégias utilizadas, os avanços e as dificuldades que ainda requerem intervenção.

Essas concepções desempenham funções complementares. O diagnóstico ajuda a definir o ponto de partida; o acompanhamento processual permite observar mudanças; a avaliação formativa transforma os resultados em devolutivas e ajustes; e a mediação aproxima a análise do professor das necessidades concretas do estudante.

A adoção dessas práticas encontra limites reais, como o número de alunos por turma, o tempo disponível, as exigências burocráticas e a valorização social da nota. Por isso, a mudança pode ocorrer de forma gradual: explicitar critérios, diversificar instrumentos, registrar observações essenciais e reservar momentos de retomada já modifica a relação entre avaliação e ensino.

Uma avaliação mais atenta ao processo não significa falta de rigor. O rigor aparece na coerência entre objetivos, atividades, critérios e devolutivas. Também se manifesta no compromisso de oferecer aos estudantes informações claras sobre o desempenho e oportunidades efetivas de superar dificuldades.

A forma como os resultados são comunicados merece cuidado, pois afeta a autoestima e a relação do aluno com o conhecimento. Uma devolutiva genérica ou centrada na incapacidade pode reforçar o fracasso. Comentários específicos, por outro lado, ajudam o estudante a reconhecer o que realizou bem e o que ainda precisa desenvolver.

A avaliação também convida o professor a examinar a própria prática. Dificuldades recorrentes podem indicar a necessidade de outra explicação, mais tempo de estudo, materiais diferentes ou uma nova organização da atividade. Esse replanejamento torna a avaliação parte do trabalho docente, e não apenas um registro posterior.

Conclui-se que avaliar para promover a aprendizagem envolve observar, interpretar e decidir. Provas e notas podem integrar esse processo, desde que não sejam suas únicas referências. A consolidação dessa perspectiva depende de planejamento, formação docente, condições institucionais e disposição para rever práticas. Quando diferentes evidências orientam as intervenções e as devolutivas, a avaliação ajuda a compreender o momento vivido e a construir possibilidades reais de avanço, com compromisso com o conhecimento, a inclusão e a formação integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 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. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF: MEC, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

RUSSELL, M. K.; AIRASIAN, P. W. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.



CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO E O MULTICULTURALISMO: DIVERSIDADE, IDENTIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

THE SÃO PAULO CITY CURRICULUM AND MULTICULTURALISM: DIVERSITY, IDENTITY, AND PEDAGOGICAL PRACTICES

LUCILENE ALVES SANTOS FREIRE
Professora da Rede municipal de São Paulo e Pós-graduada em Psicopedagogia

RESUMO

A diversidade cultural constitui uma característica marcante da cidade de São Paulo e representa um importante desafio e, simultaneamente, uma possibilidade para a educação pública. Nesse contexto, o currículo escolar assume papel fundamental na valorização das diferentes culturas, identidades, histórias e formas de compreender o mundo. O presente artigo tem como objetivo analisar as relações entre o Currículo da Cidade de São Paulo e a perspectiva multicultural, considerando as possibilidades de construção de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da diversidade cultural, étnico-racial e social. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em estudos sobre currículo, multiculturalismo, diversidade e educação, bem como em documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A análise considera especialmente o Currículo da Cidade: Educação Infantil, o Currículo da Cidade: Educação Antirracista: Orientações Pedagógicas: Povos Afro-Brasileiros, as orientações pedagógicas para povos indígenas e povos migrantes e referenciais teóricos relacionados à educação multicultural e às relações entre cultura e currículo. Discute-se o currículo como construção social e cultural, ultrapassando a compreensão de currículo como simples organização de conteúdos. Analisa-se também a importância do reconhecimento das identidades, da valorização dos conhecimentos produzidos por diferentes grupos sociais e do enfrentamento de práticas discriminatórias no cotidiano escolar. Argumenta-se que uma perspectiva

multicultural requer práticas pedagógicas que não apenas reconheçam a existência da diversidade, mas que possibilitem sua presença efetiva no currículo, nos materiais pedagógicos, nas relações e nas experiências educativas. Conclui-se que o Currículo da Cidade apresenta possibilidades importantes para a construção de uma educação comprometida com a diversidade, embora sua efetivação dependa da formação dos profissionais, da revisão das práticas institucionais e da construção coletiva de propostas pedagógicas contextualizadas.

Palavras-chave: Currículo da Cidade; Multiculturalismo; Diversidade Cultural; Educação; São Paulo.

ABSTRACT

Cultural diversity is a defining characteristic of the city of São Paulo, representing both a significant challenge and an opportunity for public education. In this context, the school curriculum plays a fundamental role in valuing diverse cultures, identities, histories, and worldviews. This article aims to analyze the relationship between the São Paulo City Curriculum and the multicultural perspective, considering the potential for developing pedagogical practices committed to recognizing cultural, ethnic-racial, and social diversity. This is a qualitative study based on bibliographic and documentary research, drawing on scholarship regarding curriculum, multiculturalism, diversity, and education, as well as official documents from the São Paulo Municipal Department of Education. The analysis focuses particularly on the *City Curriculum: Early Childhood Education*; the *City Curriculum: Anti-Racist Education: Pedagogical Guidelines: Afro-Brazilian Peoples*; pedagogical guidelines concerning Indigenous and migrant populations; and theoretical frameworks related to multicultural education and the interplay between culture and curriculum. The curriculum is discussed as a social and cultural construct, moving beyond the view of it as merely an organization of content. The study also examines the importance of recognizing identities, valuing knowledge produced by different social groups, and addressing discriminatory practices in daily school life. It is argued that a multicultural perspective requires pedagogical practices that not only acknowledge the existence of diversity but also ensure its effective presence within the curriculum, educational materials, interpersonal relationships, and educational experiences. The article concludes that the City Curriculum offers significant possibilities for building an education system committed to diversity, although its successful implementation depends on professional development, the revision of institutional practices, and the collective creation of contextualized pedagogical proposals.

Keywords: City Curriculum; Multiculturalism; Cultural Diversity; Education; São Paulo.

INTRODUÇÃO

A cidade de São Paulo caracteriza-se pela pluralidade de culturas, histórias, identidades, grupos sociais e formas de viver. Essa diversidade constitui uma das principais características da metrópole e está presente também nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

As unidades educacionais recebem crianças, adolescentes, jovens e adultos provenientes de diferentes contextos sociais e culturais. No cotidiano escolar convivem diferentes experiências familiares, tradições, modos de falar, crenças, manifestações artísticas, histórias de migração, pertencimentos étnico-raciais e formas de compreender o mundo.

Diante dessa realidade, pensar o currículo significa necessariamente pensar a cultura. O currículo não é constituído apenas por conteúdos organizados em componentes curriculares. Ele também expressa concepções sobre conhecimento, sociedade, infância, juventude, cidadania, identidade e diferença.

Aquilo que é selecionado para ser ensinado e aquilo que permanece ausente também comunica valores e produz determinadas representações sobre o mundo.

Nesse sentido, discutir o Currículo da Cidade de São Paulo a partir da perspectiva do multiculturalismo significa perguntar de que maneira a diversidade presente na cidade é reconhecida e incorporada às práticas educativas.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo apresenta o Currículo da Cidade como resultado de um processo de construção e discussão com profissionais da Rede Municipal. No caso da Educação Infantil, a segunda edição do documento foi publicada em 2022 e possui 224 páginas, constituindo uma referência curricular específica para essa etapa. (SÃO PAULO, 2022).

O conjunto de documentos curriculares da Rede Municipal também inclui publicações específicas relacionadas à educação antirracista, aos povos indígenas e aos povos migrantes. Essa organização evidencia uma preocupação institucional com o reconhecimento da diversidade e com a construção de práticas pedagógicas que enfrentem preconceitos e discriminações.

O Currículo da Cidade: Educação Antirracista, por exemplo, apresenta orientações pedagógicas relacionadas aos povos afro-brasileiros e está articulado à Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. (SÃO PAULO, 2022).

A presença desses documentos permite afirmar que a discussão sobre diversidade não constitui elemento externo ao currículo da Rede Municipal. Ela integra uma concepção mais ampla de educação comprometida com os direitos humanos e com a valorização das diferentes culturas.

Entretanto, a existência de orientações curriculares não garante automaticamente uma prática multicultural. Entre o documento oficial e a prática cotidiana existe um processo de interpretação, planejamento, escolha de materiais, formação profissional, organização dos espaços e construção das relações.

Assim, torna-se necessário discutir de que maneira o currículo pode contribuir para reconhecer a diversidade sem reduzi-la a atividades pontuais ou comemorativas. O multiculturalismo, nesse contexto, apresenta-se como uma importante perspectiva para pensar a educação.

Não se trata apenas de reconhecer que existem diferentes culturas, mas de questionar hierarquias culturais, estereótipos e práticas que historicamente privilegiaram determinadas perspectivas em detrimento de outras.

A questão central deste artigo é, portanto: como o Currículo da Cidade de São Paulo pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas orientadas por uma perspectiva multicultural e comprometidas com o reconhecimento da diversidade?

O objetivo geral é analisar as relações entre o Currículo da Cidade e o multiculturalismo, considerando as possibilidades e os desafios para a construção de uma educação que reconheça diferentes identidades e culturas.

Como objetivos específicos, pretende-se discutir o conceito de multiculturalismo e sua relação com a educação; compreender o currículo como construção cultural e política; analisar as possibilidades presentes nos documentos curriculares da Rede Municipal de São Paulo e refletir sobre práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade.

A relevância do estudo está relacionada à necessidade de fortalecer práticas educativas que reconheçam a pluralidade da cidade de São Paulo e contribuam para a construção de relações baseadas no respeito, na equidade e na valorização das diferenças.

CURRÍCULO, CULTURA E SOCIEDADE

Para compreender a relação entre Currículo da Cidade e multiculturalismo, é necessário inicialmente compreender o currículo como construção social. Durante muito tempo, o currículo foi concebido principalmente como uma organização dos conhecimentos que deveriam ser ensinados na escola.

Essa compreensão, embora reconheça a importância dos conhecimentos escolares, pode ser ampliada. O currículo também expressa escolhas. Quando uma instituição define determinados conteúdos como relevantes, seleciona autores, acontecimentos históricos, obras literárias, manifestações culturais e conhecimentos que serão apresentados aos estudantes, está realizando escolhas que possuem consequências sociais.

Silva (2010) argumenta que o currículo está relacionado a questões de identidade e poder. Para o autor, selecionar determinados conhecimentos significa também atribuir legitimidade a determinadas formas de compreender o mundo.

Isso permite compreender por que a discussão sobre multiculturalismo é tão importante para o campo curricular. Se determinados grupos sociais aparecem constantemente como protagonistas da história,

enquanto outros aparecem apenas de maneira secundária, o currículo pode contribuir para reproduzir hierarquias.

Por outro lado, quando diferentes grupos têm suas histórias, culturas e conhecimentos reconhecidos, o currículo pode contribuir para ampliar as possibilidades de identificação dos estudantes. O currículo, portanto, não é neutro.

Ele participa da construção de representações sobre quem somos, sobre quem são os outros e sobre quais conhecimentos são considerados legítimos. Essa dimensão torna particularmente importante a análise do currículo em uma cidade tão diversa como São Paulo.

CULTURA E EDUCAÇÃO

A relação entre cultura e educação é inseparável. Toda prática educativa acontece em determinado contexto cultural. Professores e estudantes carregam experiências, valores, linguagens e conhecimentos construídos socialmente.

A escola, entretanto, não apenas reproduz culturas. Ela também pode ampliar repertórios, colocar diferentes perspectivas em diálogo e possibilitar o acesso a conhecimentos produzidos em diferentes contextos.

Freire (1996) compreende a educação como prática que reconhece os sujeitos e seus saberes. Essa concepção possui grande importância para uma perspectiva multicultural. Valorizar a cultura dos estudantes não significa limitar o currículo aos conhecimentos que eles já possuem. Ao contrário, significa partir de suas experiências para ampliar o acesso a diferentes conhecimentos.

Uma educação multicultural não deve construir uma escola na qual cada grupo permaneça fechado em sua própria cultura. O objetivo é criar possibilidades de encontro.

O currículo pode possibilitar que crianças e estudantes conheçam diferentes histórias, manifestações culturais, produções artísticas, formas de organização social e conhecimentos. O diálogo entre culturas pode contribuir para superar visões estereotipadas e ampliar a compreensão sobre a diversidade.

MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO

O multiculturalismo constitui um campo amplo e complexo, com diferentes interpretações. De maneira geral, está relacionado ao reconhecimento da existência de diferentes grupos culturais e à necessidade de construir relações sociais que respeitem essa diversidade.

No campo educacional, a perspectiva multicultural questiona práticas curriculares que apresentam uma única visão cultural como universal.

Moreira e Candau (2008) destacam a importância de compreender a educação em sua relação com a diversidade cultural e com as diferenças presentes na sociedade.

A escola não está fora das disputas culturais. Ela participa da produção de significados e identidades. Por isso, uma educação multicultural precisa estar atenta não somente à presença de diferentes culturas, mas também às relações de poder que atravessam essas culturas.

Reconhecer a diversidade não é suficiente se determinadas culturas continuam sendo tratadas como inferiores ou exóticas. Por exemplo, uma escola pode realizar uma atividade sobre determinada cultura sem questionar os estereótipos associados a ela.

Nesse caso, existe reconhecimento superficial da diversidade, mas não necessariamente uma prática multicultural crítica. A perspectiva multicultural precisa, portanto, estar associada à reflexão sobre desigualdades, preconceitos e discriminações.

MULTICULTURALISMO CRÍTICO E CURRÍCULO

Uma perspectiva multicultural crítica ultrapassa a simples celebração das diferenças. Comemorar diferentes culturas, apresentar comidas típicas ou realizar exposições sobre países e povos pode contribuir para ampliar repertórios, mas essas ações, isoladamente, não garantem uma educação multicultural.

É necessário questionar por que determinados grupos são historicamente representados de determinadas maneiras. Também é necessário perguntar quais vozes aparecem no currículo e quais permanecem ausentes.

Uma perspectiva crítica reconhece que as relações culturais estão atravessadas por relações de poder. Isso significa que o currículo precisa criar possibilidades para que os estudantes compreendam a diversidade e desenvolvam capacidade crítica diante de preconceitos e desigualdades.

Essa questão é especialmente relevante no contexto de São Paulo. A cidade é marcada por diferentes fluxos migratórios e pela presença histórica de populações negras, indígenas e de diferentes comunidades culturais.

Assim, trabalhar multiculturalismo na escola significa reconhecer a própria cidade como espaço educativo.

O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

O Currículo da Cidade foi construído como referência para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A Secretaria Municipal de Educação disponibiliza documentos curriculares específicos para diferentes etapas e áreas, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e orientações específicas relacionadas à diversidade.

No caso da Educação Infantil, o documento apresenta uma concepção de currículo articulada às experiências, às interações e às aprendizagens das crianças. A segunda edição do Currículo da Cidade: Educação Infantil foi publicada em 2022. O documento possui 224 páginas e constitui referência oficial para a etapa na Rede Municipal.

O currículo paulistano também se relaciona a outros documentos que ampliam sua perspectiva sobre diversidade. Entre eles estão o Currículo da Cidade: Educação Antirracista, as orientações pedagógicas para povos indígenas e as orientações para povos migrantes. A própria Secretaria Municipal organiza essas publicações no campo da educação étnico-racial.

Essa organização demonstra que o currículo não deve ser entendido como documento isolado. Existe um conjunto de orientações que contribui para aprofundar temas relacionados à diversidade cultural e à construção de práticas educativas comprometidas com o reconhecimento das diferenças.

A DIVERSIDADE NO CURRÍCULO DA CIDADE

Uma das possibilidades de articulação entre o Currículo da Cidade e o multiculturalismo está no reconhecimento da diversidade como dimensão constitutiva da educação.

A escola paulistana não atende um público homogêneo. Cada unidade possui características próprias, relacionadas ao território, às famílias, às condições sociais, às culturas locais e às histórias dos sujeitos que dela participam.

Isso significa que o currículo precisa ser contextualizado. Contextualizar não significa abandonar os princípios comuns da Rede Municipal, mas criar possibilidades para que esses princípios dialoguem com as características de cada comunidade.

O território passa, assim, a constituir elemento importante. A escola está inserida em determinado bairro, possui relações com a comunidade e participa de uma história local. Conhecer essa realidade pode contribuir para a construção de propostas pedagógicas mais significativas.

CURRÍCULO DA CIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A discussão sobre multiculturalismo precisa necessariamente incluir as relações étnico-raciais. A história da sociedade brasileira é marcada por desigualdades raciais que também atravessam a educação.

Nesse contexto, uma proposta curricular comprometida com a diversidade precisa enfrentar o racismo e não apenas apresentar conteúdos sobre culturas africanas e afro-brasileiras.

O Currículo da Cidade: Educação Antirracista: Orientações Pedagógicas: Povos Afro-Brasileiros foi publicado pela SME em 2022 e possui 232 páginas. O documento apresenta conceitos e práticas voltados à promoção de vivências antirracistas e está articulado à Lei nº 10.639/2003.

A existência desse documento representa uma importante possibilidade para a construção de práticas curriculares que ampliem a presença das histórias e culturas afro-brasileiras na escola.

Entretanto, é fundamental evitar que a educação antirracista seja reduzida ao mês de novembro ou às atividades relacionadas ao Dia da Consciência Negra. A perspectiva antirracista precisa estar presente durante todo o ano.

Isso envolve os livros escolhidos, os personagens presentes nas histórias, as imagens utilizadas, os brinquedos disponíveis, as referências artísticas, as propostas de pesquisa e as relações estabelecidas no cotidiano.

POVOS INDÍGENAS E MULTICULTURALISMO

A presença dos povos indígenas no currículo constitui outro aspecto importante. A história dos povos indígenas não pode ser apresentada apenas como pertencente ao passado. Os povos indígenas são sujeitos contemporâneos, com diferentes culturas, línguas, territórios, organizações sociais e produções culturais.

A Secretaria Municipal de Educação possui publicação específica denominada Currículo da Cidade: Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas, incluída entre os documentos oficiais da Rede. Essa orientação possibilita ampliar o tratamento da temática indígena no currículo.

Para uma abordagem multicultural, é importante evitar representações estereotipadas. Não se deve apresentar uma imagem única do indígena, como se todos os povos possuíssem os mesmos costumes, roupas, modos de viver e tradições. A diversidade interna dos povos indígenas precisa ser reconhecida.

Também é importante valorizar produções e conhecimentos indígenas contemporâneos. Essa perspectiva contribui para superar uma visão folclorizada e construir uma compreensão mais complexa da diversidade cultural brasileira.

POVOS MIGRANTES E A ESCOLA PAULISTANA

São Paulo também é marcada pela presença de diferentes grupos migrantes. A migração faz parte da história da cidade e continua presente no cotidiano das escolas.

Crianças e famílias migrantes podem trazer diferentes línguas, experiências culturais, tradições, histórias familiares e formas de compreender o mundo. A escola pode transformar essa diversidade em possibilidade pedagógica.

O Currículo da Cidade inclui também orientações pedagógicas específicas para povos migrantes. Uma perspectiva multicultural exige que estudantes migrantes não sejam obrigados a abandonar suas referências culturais para participar da vida escolar. Ao contrário, suas experiências podem contribuir para ampliar o repertório de toda a comunidade.

Isso não significa desconsiderar a necessidade de aprendizagem da língua portuguesa, quando for o caso. Significa compreender que aprender uma nova língua pode ocorrer simultaneamente ao reconhecimento da língua e da cultura de origem. A diversidade linguística pode, portanto, ser compreendida como recurso educativo.

IDENTIDADE E PERTENCIMENTO

Currículo e identidade estão profundamente relacionados. As crianças e os estudantes constroem percepções sobre si mesmos também a partir das representações presentes na escola.

Quando determinado grupo aparece constantemente de maneira positiva, amplia-se a possibilidade de identificação.

Quando determinado grupo aparece somente associado a problemas ou de maneira estereotipada, podem ser produzidos efeitos negativos sobre a autoestima e o sentimento de pertencimento.

Por isso, a diversidade precisa estar presente no cotidiano. Na Educação Infantil, por exemplo, é importante que os livros, bonecas, imagens, brinquedos e demais materiais apresentem diferentes características físicas e culturais.

Na mesma direção, as práticas pedagógicas podem valorizar diferentes configurações familiares, diferentes territórios e diferentes formas de expressão.

A escola precisa comunicar, por meio de suas práticas, que todos os sujeitos pertencem àquele espaço.

CURRÍCULO E REPRESENTATIVIDADE

A representatividade constitui dimensão central da discussão multicultural. Representar significa construir imagens e significados sobre pessoas, grupos e culturas.

Os materiais pedagógicos possuem grande influência nesse processo. Um livro infantil, por exemplo, não apresenta apenas uma história. Ele também apresenta personagens, relações, características físicas, famílias, profissões e modos de viver.

A escolha dos livros, portanto, constitui uma decisão curricular. O mesmo ocorre com filmes, músicas, brinquedos, imagens, cartazes e demais materiais. Uma prática multicultural exige olhar crítico para esses recursos.

É necessário perguntar: Quem aparece? Como aparece? Quem não aparece? Quais características são valorizadas? Existem estereótipos? As crianças conseguem reconhecer-se nas representações disponíveis?

Essas perguntas podem orientar processos de seleção e avaliação de materiais pedagógicos.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O MULTICULTURALISMO

A Educação Infantil constitui etapa especialmente importante para a construção de experiências relacionadas à diversidade.

Bebês e crianças pequenas estabelecem relações, desenvolvem identidades e constroem conhecimentos desde os primeiros anos.

Isso não significa que seja necessário transformar a Educação Infantil em espaço de transmissão de conceitos abstratos sobre multiculturalismo.

O trabalho com crianças pequenas deve ocorrer por meio das experiências, interações, brincadeiras, narrativas, músicas, imagens, objetos e relações cotidianas.

A diversidade pode estar presente nas histórias contadas, nos personagens, nos brinquedos, nas experiências artísticas e nos ambientes.

Uma proposta pedagógica multicultural na Educação Infantil precisa evitar a ideia de que crianças pequenas são “novas demais” para perceber diferenças. Ao contrário, a instituição pode contribuir para que essas diferenças sejam compreendidas de maneira positiva, respeitosa e não hierarquizada.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS MULTICULTURAIS

O professor possui papel fundamental na concretização do currículo. Os documentos oficiais oferecem orientações e princípios, mas sua efetivação ocorre por meio das escolhas realizadas no cotidiano. Isso envolve selecionar materiais, organizar experiências, propor perguntas, mediar conflitos e observar as manifestações das crianças e estudantes.

O professor também precisa analisar suas próprias concepções. Uma prática multicultural exige formação e reflexão permanente. É necessário identificar preconceitos naturalizados, estereótipos presentes nos materiais e formas de representação que podem reproduzir desigualdades.

A formação continuada constitui, portanto, elemento fundamental. Não se trata de oferecer aos professores um conjunto de atividades prontas. É mais importante desenvolver capacidade de análise.

Um professor que compreende os princípios da educação multicultural pode avaliar diferentes situações e construir propostas contextualizadas.

CURRÍCULO E TERRITÓRIO

A relação entre currículo e território é particularmente importante em uma cidade como São Paulo. Os territórios paulistanos apresentam características muito diferentes. Cada bairro possui histórias, espaços culturais, organizações sociais, memórias e características próprias.

Conhecer o território pode contribuir para tornar o currículo mais significativo. Uma escola pode desenvolver pesquisas sobre a história do bairro, entrevistar moradores, conhecer espaços culturais, registrar memórias e identificar diferentes grupos presentes na comunidade.

Essas experiências permitem compreender que o currículo não está limitado às paredes da escola. A cidade também educa. Museus, bibliotecas, parques, centros culturais, espaços de memória, feiras, mercados, praças e diferentes manifestações culturais podem integrar experiências pedagógicas.

A perspectiva multicultural amplia essa compreensão ao reconhecer que diferentes sujeitos também são produtores de conhecimento.

MULTICULTURALISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Uma proposta curricular multicultural pode desenvolver-se por meio de diferentes práticas. Entre elas podem ser destacadas:

- leitura de obras literárias produzidas por diferentes autores e culturas;
- estudo de histórias e manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas;
- valorização das culturas migrantes presentes no território;
- pesquisa sobre histórias familiares;
- produção artística inspirada em diferentes manifestações culturais;
- exploração de diferentes músicas, danças e brincadeiras;
- valorização da diversidade linguística;
- análise crítica de imagens e representações;
- desenvolvimento de projetos relacionados ao território;
- participação das famílias na construção de experiências culturais.

Essas práticas não devem ser compreendidas como uma lista obrigatória de atividades. O mais importante é a intencionalidade.

Uma mesma atividade pode reproduzir estereótipos ou promover uma reflexão crítica, dependendo da maneira como é conduzida. Por isso, o planejamento precisa considerar os significados que estão sendo produzidos.

FAMÍLIA, COMUNIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL

A participação das famílias pode enriquecer significativamente o trabalho multicultural. As famílias possuem histórias, conhecimentos, tradições e experiências que podem ampliar o currículo.

A escola pode convidar familiares para compartilhar histórias, músicas, brincadeiras, receitas, objetos culturais, fotografias ou relatos relacionados às suas trajetórias. Essas experiências contribuem para aproximar escola e comunidade.

Entretanto, é necessário cuidado para que as famílias não sejam tratadas apenas como “fontes de cultura”. Elas devem ser reconhecidas como parceiras e sujeitos de direitos. A participação também precisa ser voluntária e respeitosa.

Não se deve exigir que uma pessoa represente toda uma cultura ou grupo social. Uma família migrante, por exemplo, não representa necessariamente todos os migrantes. Uma pessoa negra não representa todas as experiências da população negra.

A diversidade interna de cada grupo precisa ser reconhecida.

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL

A existência de documentos curriculares comprometidos com a diversidade constitui importante avanço, mas sua implementação apresenta desafios.

O primeiro deles é a formação dos profissionais. Não é suficiente disponibilizar documentos. É necessário criar condições para estudo, discussão e reflexão coletiva.

Outro desafio está relacionado à permanência de práticas tradicionais. Algumas propostas podem continuar reproduzindo visões eurocêntricas ou estereotipadas mesmo quando a escola afirma valorizar a diversidade.

A revisão dos materiais constitui outro desafio. É necessário analisar livros, brinquedos, imagens e recursos utilizados no cotidiano.

Também existe o risco de tratar o multiculturalismo de maneira superficial. Realizar uma “semana das culturas” ou uma atividade específica sobre determinado grupo não garante transformação curricular. A diversidade precisa atravessar o planejamento anual.

Outro desafio consiste em lidar com situações de preconceito. A escola precisa estar preparada para intervir quando surgirem manifestações racistas, xenofóbicas, preconceituosas ou discriminatórias.

A Rede Municipal de São Paulo vem desenvolvendo ações nesse campo. Em 2024, por exemplo, a SME constituiu grupo de trabalho para discutir a implementação de protocolo de combate ao racismo e à xenofobia na Rede Municipal de Ensino.

Esse movimento demonstra que a construção de uma educação multicultural também depende de políticas institucionais de enfrentamento às discriminações.

MULTICULTURALISMO E GESTÃO ESCOLAR

A implementação de uma perspectiva multicultural não é responsabilidade exclusiva do professor. A gestão escolar possui papel fundamental.

Cabe à equipe gestora criar condições para que a diversidade seja incorporada ao projeto político-pedagógico e ao planejamento institucional.

Isso inclui promover momentos de formação, apoiar projetos, avaliar materiais, acolher famílias e acompanhar situações de discriminação.

O projeto político-pedagógico constitui espaço privilegiado para essa discussão. Nele podem ser definidos princípios relacionados ao respeito à diversidade, à educação antirracista, à valorização das culturas e à participação da comunidade.

A gestão também precisa garantir coerência entre discurso e prática. Não é suficiente defender diversidade em documentos se a própria instituição mantém práticas que silenciam determinados grupos.

A cultura institucional precisa estar alinhada aos princípios curriculares.

AVALIAÇÃO E MULTICULTURALISMO

A perspectiva multicultural também apresenta implicações para a avaliação. Avaliar significa interpretar processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Entretanto, os critérios utilizados precisam considerar diferentes formas de expressão e participação. Uma avaliação que valoriza apenas determinados padrões linguísticos, culturais ou comportamentais pode produzir exclusões.

Isso não significa abandonar objetivos educacionais. Significa reconhecer que os sujeitos podem apresentar conhecimentos de diferentes maneiras. Na Educação Infantil, essa perspectiva é especialmente importante porque a observação das experiências, das interações, das brincadeiras e das diferentes linguagens constitui elemento central do acompanhamento pedagógico.

A avaliação pode, portanto, contribuir para identificar se as práticas da escola estão efetivamente garantindo participação e reconhecimento da diversidade.

DISCUSSÃO

A análise realizada permite afirmar que existe uma aproximação significativa entre os princípios do Currículo da Cidade e uma perspectiva multicultural.

O conjunto de documentos disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação inclui orientações específicas relacionadas à educação antirracista, aos povos indígenas e aos povos migrantes, além do currículo destinado à Educação Infantil. Essa organização curricular oferece condições para que a diversidade seja compreendida como dimensão estrutural da educação.

Entretanto, a existência de documentos não garante automaticamente mudanças nas práticas. O currículo é interpretado pelos sujeitos que trabalham nas escolas. Por isso, sua implementação depende das concepções dos profissionais, da formação continuada, da organização institucional e das condições concretas de trabalho.

Outro aspecto importante é a necessidade de superar uma visão folclorizada da diversidade. Uma perspectiva multicultural não deve limitar-se à apresentação de comidas, roupas, festas ou costumes. É necessário discutir histórias, relações sociais, identidades, desigualdades e diferentes formas de produção de conhecimento.

A escola precisa possibilitar que os estudantes conheçam diferentes culturas, mas também que compreendam que nenhuma cultura deve ser apresentada como inferior ou superior.

Nesse sentido, multiculturalismo e educação antirracista estão profundamente relacionados. A valorização da diversidade exige enfrentar relações históricas de desigualdade. Também é necessário reconhecer que a cidade de São Paulo é um território multicultural em constante transformação. O currículo pode contribuir para que essa diversidade seja reconhecida como elemento de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar as relações entre o Currículo da Cidade de São Paulo e o multiculturalismo, considerando as possibilidades de construção de uma educação comprometida com a diversidade cultural, étnico-racial e social.

A análise permite compreender que o currículo expressa escolhas, concepções de conhecimento, representações e valores. Por isso, discutir currículo significa discutir também identidade, cultura e poder. No contexto da cidade de São Paulo, essa discussão assume importância particular.

A diversidade presente nos territórios paulistanos exige que as escolas desenvolvam práticas capazes de reconhecer diferentes histórias, identidades, culturas e formas de produção de conhecimento. O Currículo da Cidade apresenta possibilidades importantes nesse sentido.

A existência de documentos específicos voltados à educação antirracista, aos povos indígenas e aos povos migrantes amplia as condições para que a diversidade seja incorporada ao trabalho pedagógico.

Entretanto, a efetivação de uma perspectiva multicultural depende da maneira como esses documentos são apropriados pelas unidades educacionais. É necessário investir na formação dos profissionais, na análise crítica dos materiais, na revisão das práticas pedagógicas e na construção coletiva do projeto político-pedagógico.

Também é fundamental superar práticas que reduzem a diversidade a comemorações ou atividades pontuais. Uma educação multicultural precisa estar presente no cotidiano. Ela aparece nos livros escolhidos, nas imagens disponíveis, nos brinquedos, nas músicas, nas histórias, nas relações, nas propostas de pesquisa e na forma como conflitos e diferenças são tratados. A diversidade precisa ser compreendida como elemento constitutivo do currículo e não como conteúdo adicional.

Outro aspecto fundamental é o combate ao racismo, à xenofobia e às demais formas de discriminação. Valorizar a diversidade significa também enfrentar as relações de desigualdade que impedem determinados grupos de serem reconhecidos em condições de igualdade. Nesse sentido, a educação multicultural precisa estar articulada à educação em direitos humanos e à construção de uma escola democrática.

Para a Educação Infantil, essa discussão é especialmente significativa. Bebês e crianças pequenas constroem identidades, relações e conhecimentos desde os primeiros anos. A escola pode contribuir

para que essas experiências sejam marcadas pelo respeito às diferenças e pela valorização das múltiplas formas de ser e viver.

Conclui-se, portanto, que o Currículo da Cidade de São Paulo apresenta importantes possibilidades para a construção de uma educação multicultural, mas sua efetivação exige uma ação coletiva.

Não basta modificar documentos. É necessário transformar práticas. Não basta reconhecer que existem diferentes culturas. É necessário garantir que elas tenham espaço, voz e legitimidade. Não basta falar sobre diversidade. É necessário construir relações pedagógicas que respeitem e valorizem efetivamente as diferenças.

Dessa forma, o multiculturalismo pode deixar de ser apenas um conceito presente nos discursos educacionais e tornar-se princípio orientador de uma escola que reconhece a diversidade de São Paulo como parte fundamental de sua identidade e de sua proposta educativa.

REFERÊNCIAS

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. 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".** Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 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**, DF: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 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: MEC/CNE, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

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.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros**. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: **Povos Indígenas: orientações pedagógicas**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: **Povos Migrantes: orientações pedagógicas**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. Contrapontos, Itajaí, v. 2, n. 1, p. 43-51, 2002.

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